



HAL
open science

La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné

Christophe Joigneaux

► **To cite this version:**

Christophe Joigneaux. La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie*, 2013, 185, pp.117-161. 10.4000/rfp.4345 . hal-04412574

HAL Id: hal-04412574

<https://hal.u-pec.fr/hal-04412574v1>

Submitted on 23 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné

Christophe Joigneaux



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4345>

DOI : 10.4000/rfp.4345

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2013

Pagination : 117-161

ISBN : 978-2-84788-523-1

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Christophe Joigneaux, « La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 185 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4345> ; DOI : 10.4000/rfp.4345

NOTE DE SYNTHÈSE

La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné

Christophe Joigneaux

Encore méconnus en France, les travaux portant sur les apprentissages et les pratiques précoces de la littératie constituent un champ scientifique en plein essor au sein des communautés de recherche anglophones. Ce nouvel espace pluridisciplinaire de recherches est né d'une remise en cause des conceptions traditionnelles des premiers apprentissages de la lecture, et plus généralement du développement langagier : il a été construit à partir de l'hypothèse selon laquelle, dès leurs premières années, les enfants donnent du sens aux écrits qui les environnent, avant même que leurs usages conventionnels ne leur soient systématiquement enseignés à l'école élémentaire. Pour qui cherche encore à approfondir la connaissance des ressorts à la fois cognitifs et socio-culturels de la production des inégalités d'apprentissage scolaire, certaines des pistes explicatives explorées dans cette littérature présentent un intérêt majeur dans la mesure où elles permettent de mieux comprendre l'inégale rentabilité scolaire des premières socialisations à l'écrit. C'est à partir de ce point de vue que cette note de synthèse présente quelques grandes lignes de développement de ce champ de recherches, qui ont été retracées selon différentes théorisations possibles de la notion de littératie (ensemble de connaissances/de pratiques/d'objets de l'écrit).

Mots-clés (TESE) : littératie, développement de l'enfant, socialisation, compétences d'écriture, lecture, inégalité sociale.

L'expression « littératie précoce » (*early literacy*) ou « émergente » (*emergent literacy*) sert depuis une quarantaine d'années de point d'ancrage à une littérature (essentiellement anglophone) qui ne cesse de prendre de l'ampleur. À tel point qu'en avril 2000, le *National Reading Panel*, un organisme qui recense les recherches portant sur

l'apprentissage de la lecture, a pu référencer plus de 100 000 travaux utilisant une de ces deux expressions. Comparativement, la littérature francophone, qui pourrait faire appel à des notions équivalentes, est très peu prolige¹. Nous pensons cependant que ce déséquilibre n'est que transitoire, compte tenu de l'intelligibilité nouvelle qu'apportent ces travaux sur certains aspects langagiers du développement du (très) jeune enfant, dont l'importance est longtemps restée méconnue. C'est la principale justification d'en donner un premier aperçu d'ensemble².

Compte tenu de l'ampleur de ce champ de recherches, il n'est plus possible d'en faire une recension exhaustive. Il sera donc ici proposé des parcours de lecture à dominante sociologique. Parmi les travaux consultés, ont donc été privilégiés ceux qui sont sensibles à la variété des premières socialisations à l'écrit et aux conséquences qu'elles peuvent avoir sur les réussites et les apprentissages scolaires ultérieurs. Cette orientation tient à une insatisfaction relative à l'état des recherches francophones en ce domaine (Rockwell, 2009), qui tendent à opposer, depuis les travaux de Bernard Lahire, la socialisation dans les « formes sociales orales » qui caractériserait la plupart des familles « populaires » à celle qui prévaudrait dans les « formes sociales scripturo-scolaires » (Lahire, 1993, p. 139), dont le périmètre déborderait de l'école pour gagner de plus en plus de familles « favorisées » (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Comme si, dans les sociétés dans lesquelles l'écrit est devenu omniprésent, il pouvait exister des formes sociales qui ne sont pas « tramées et/ou rendues possibles par les pratiques d'écriture », pour reprendre la définition que donne Lahire des formes sociales scripturales (Lahire, 1993, p. 13). Si, au contraire, on fait l'hypothèse, plus plausible, que ce n'est pas possible, autrement dit que toutes les formes de socialisation familiale s'insèrent dans des univers sociaux tramés par l'écrit, comment alors expliquer qu'un grand nombre des erreurs ou des « difficultés » d'apprentissage d'élèves de milieux populaires puissent être attribuées à des usages langagiers éloignés des attentes scolaires et de « la culture écrite » qui les sous-tendent (Lahire, 1993, p. 13) ? Sans doute en adoptant un point de vue moins dualiste sur ce plan, qui éviterait d'opposer l'oral à l'écrit pour caractériser les formes de socialisation respectivement populaires et scolaires. Cela permettrait de mieux comprendre pourquoi toutes les socialisations familiales à l'écrit ne se valent pas, au sens où elles préparent inégalement les jeunes enfants à maîtriser les connaissances et les pratiques langagières scolairement reconnues et valorisées. Or c'est justement ce que tendent à préciser un grand nombre de travaux sur la littératie précoce ou émergente.

Compte tenu, encore une fois, du foisonnement des objets et des démarches d'investigation composant ce champ de recherches, la logique de la présentation qui va suivre réduit cette complexité par l'usage d'un nombre restreint de critères de démarcation. Après un premier survol historique sur la façon dont s'est constitué puis développé ce champ, nous avons en effet choisi de distinguer un premier ensemble de travaux qui ont en commun de ne s'intéresser qu'aux premières connaissances/compétences « émergentes » de l'écrit, celles dont la progressive acquisition peut être objectivée chez les jeunes enfants avant tout enseignement scolaire et systématique de la lecture et de l'écriture. Dans un second temps, nous nous intéresserons aux travaux qui mettent davantage en avant la diversité socio-culturelle des pratiques de socialisation à l'écrit, en étant plus ou moins attentifs aux caractéristiques des objets qui peuvent servir de supports à ces pratiques. Enfin, la dernière partie de cette note sera plus prospective dans la mesure où y sera tentée une réflexion sur la façon dont ce champ de recherches pourrait nourrir un point de vue sociologique sur le développement langagier du jeune enfant, cherchant à davantage rendre compte des relations qui peuvent exister entre la pluralité des voies que peut prendre ce développement et

la diversité sociale des modes de socialisation, selon un programme de recherche esquissé « en leur temps » aussi bien par Basil Bernstein (1975) que par Pierre Bourdieu (1979, p. 545).

LA LITTÉRATIE PRÉCOCE, UN CHANGEMENT DE REGARD SUR LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER DU JEUNE ENFANT

Il n'est pas facile de traduire, surtout à un public francophone encore peu initié à ce type de recherches, les expressions « *early* » ou « *emergent literacy* ». Car il n'y a pas, en français, d'équivalents exacts au terme de littératie. Cela peut expliquer pourquoi il est parfois repris tel quel dans les travaux français. En outre, le sens qui peut être donné à ce terme a tendance à évoluer dans la littérature anglo-saxonne elle-même. Ce glissement sémantique n'est sans doute pas sans lien avec le progressif émiettement du champ des recherches consacrées à la littératie précoce, processus sur lequel nous reviendrons plus précisément dans la dernière partie de cette note. Mais dans un premier temps, afin de commencer à clarifier les enjeux théoriques sous-jacents à ce problème terminologique, nous allons présenter les principales hypothèses sur lesquelles se sont démarqués et fédérés les premiers travaux sur la littératie émergente jusqu'à la fin des années 1980.

Quelques ruptures fondatrices

Le point commun à ces différentes hypothèses est d'avoir mis en doute le bien-fondé empirique de celles qui prévalaient jusqu'alors sur la façon dont les jeunes enfants commencent les apprentissages relevant de l'écrit.

La remise en question des conceptions concernant la nature de l'acte de lecture et la manière dont on l'apprend ou dont on doit l'enseigner est sans doute celle qui a le plus profondément et durablement structuré ce nouveau champ de recherche. Est ainsi battue en brèche l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage de la lecture, dans les systèmes alphabétiques d'écriture, a comme préalable l'enseignement de la mise en correspondance des sons et des graphies, laquelle pourrait ne faire appel qu'à des capacités de discriminations perceptives et d'appariements. La nouvelle appréhension de la lecture et de son apprentissage tend à mettre davantage en relief sa dimension sémantique : lire, ce serait avant tout donner du sens à ce qui a été déchiffré, et donc apprendre à lire est aussi apprendre à comprendre (Smith, 1971). Dans ces conditions, prendre conscience que l'écrit est porteur d'une signification autonome, c'est également commencer à apprendre à lire. Or, ce qu'ont montré les premiers travaux sur la littératie émergente, c'est que ce dernier apprentissage peut très bien commencer avant le déchiffrement. Est ainsi, dans le même mouvement, remise en cause la chronologie classique de l'apprentissage de la lecture, qui fait se succéder les acquisitions des connaissances dites de bas niveau (l'identification des lettres, des relations entre lettres et sons...) et celles qui relèvent de la compréhension. De ce nouveau point de vue sur ce qu'est la lecture et son apprentissage, la frontière entre lecteurs et non-lecteurs n'est plus aussi nette. Ce qui a permis de rendre compte de faits qui restaient jusqu'alors inexpliqués, quand ce n'est pas ignorés. En effet, des enfants peuvent très bien savoir qu'il y a quelque chose à lire ou comprendre ce qui leur est lu, sans être capables de le déchiffrer ; ou, inversement, savoir déchiffrer, sans donner une signification à ce qu'ils ont « lu » (Mason & Allen, 1986, p. 18).

Tout au long du xx^e siècle, à la suite des premiers résultats fournis par les travaux consacrés à la mesure du niveau supposé de « maturité pour l'apprentissage de la lecture » (*reading readiness*) et de la mise au point de tests pour l'identifier (Morphet & Washburne, 1931), on a longtemps cru qu'il était prouvé scientifiquement que les enfants n'étaient pas prêts à recevoir un enseignement systématique de la lecture avant le début de la scolarité obligatoire. Les (re)mises en cause de cette hypothèse et de la précédente sont liées : si les enfants donnent du sens à l'acte de lire avant la période d'enseignement systématique de la lecture, ces premiers apprentissages peuvent avoir lieu bien avant l'âge de six ans. De façon plus générale, il y aurait un développement précoce et continu du langage écrit, qui s'amorcerait dès les premiers mois de vie et qui se prolongerait avec les apprentissages plus conventionnels et formels de l'écrit à l'école. Il était d'ailleurs absurde de continuer à considérer que, dans des sociétés « littératiées » comme les nôtres, les enfants de moins de six ans ne développent pas de connaissances sur les objets ou les pratiques de l'écrit auxquels ils sont exposés, ou dans lesquels ils sont impliqués au quotidien. Cette dernière hypothèse est sans doute celle qui explique le mieux le choix de l'expression « littératie émergente » pour baptiser cette nouvelle approche du développement du langage écrit. Il s'agissait en effet de prendre pour objet d'étude les processus au cours desquels la littératie émerge, et non plus seulement un état de pré-quelque chose (pré-lecture, pré-écriture...), défini seulement en fonction des enseignements scolaires de l'écrit.

Mais si les premiers apprentissages et pratiques de l'écrit commencent dès les premières années de la vie, ils ont de grandes chances d'être liés au développement concomitant du langage oral. C'est pourquoi beaucoup de recherches portant sur la littératie précoce ont tenté d'intégrer ces deux dimensions du développement langagier du jeune enfant. Ce faisant, elles ont été conduites à interroger les caractérisations jusqu'alors courantes de ces deux dimensions, qui conduisaient à opposer les caractères implicite, contextuel et diffus du développement du langage oral à la formalisation et à la systématité des premiers apprentissages scolaires de l'écrit. Car à partir du moment où l'on découvrait l'existence d'apprentissages non scolaires de l'écrit, cette caractérisation classique du développement du langage oral et écrit ne pouvait qu'être remise en cause.

Autonomisation, prolifération et fragmentation d'un champ de recherches

C'est à partir de ce noyau d'hypothèses qu'a commencé à se développer ce nouveau champ de recherches. En son sein, beaucoup s'accordent à reconnaître l'importance décisive des premiers travaux de Marie Clay et de Yetta Goodman³. La première, en Nouvelle-Zélande, et la seconde, aux États-Unis, ont cherché, parallèlement, à identifier les connaissances d'enfants de moins de six ans relatives à l'écriture et à la lecture. Marie Clay, à qui il est convenu d'attribuer le premier usage de l'expression « *emergent literacy* » (Clay, 1966), a commencé par chercher à prévenir les difficultés rencontrées alors par certains de ces enfants, considérés comme handicapés (Clay, 1979). Pour cela, elle a cherché à mieux identifier les connaissances que les enfants « normaux » pouvaient avoir, en observant les usages qu'ils faisaient de différents objets propres au monde de l'écrit (papiers, crayons, livres...) et en les interrogeant sur ce qu'ils pensaient produire lorsqu'ils les utilisaient. C'est ainsi que dans l'ouvrage intitulé *What did I write* (Clay, 1975), qui est resté pendant près de trente ans une des références majeures de cette littérature, Clay a analysé des échantillons d'écrits en étudiant notamment les relations que peuvent entretenir les apprentissages de l'écriture et de la lecture au cours du développement du langage écrit. Yetta Goodman (1967), elle aussi, a cherché à identifier les connaissances et les stratégies d'explora-

tion de l'écrit d'enfants de moins de six ans. Une de ses principales conclusions est que la prise de conscience des fonctions de l'écrit précède l'apprentissage proprement dit de la lecture (Goodman & Goodman, 1979). Ces deux chercheuses ont donc en commun d'avoir étudié comment des enfants de moins de six ans explorent par eux-mêmes l'écrit, au moyen d'hypothèses tout à fait raisonnables, compte tenu des informations qu'ils peuvent avoir à leur disposition et de leurs capacités à les traiter. Elles ont ouvert la voie à un premier ensemble de recherches sur les différentes composantes de la littératie émergente, le plus souvent réalisées sur de petits échantillons d'enfants de classes moyennes ou supérieures (Harste, Woodward & Burke, 1984; Hiebert, 1981; Mason, 1980; Sulzby, 1985b), voire sur les propres enfants des chercheurs (Baghban, 1984; Bissex, 1980; Lass, 1982; Payton, 1984; Scollon & Scollon, 1981), donc sans qu'il soit possible de mettre leurs premiers constats à l'épreuve des variations sociales et familiales qui auraient pu être repérables sur ce plan (Martinez, Cheyney & Teale, 1991).

À ce premier ensemble de recherches se sont rapidement greffés des travaux plus sensibles aux différences de socialisation familiale à l'écrit. C'est pourquoi on parle souvent de « tournant socio-culturel », lorsque des anthropologues ont commencé à s'intéresser à la variété des contextes dans lesquels se déroule le développement du langage écrit des jeunes enfants, et plus particulièrement à la nature des pratiques et des interactions qui peuvent être à l'origine de cette diversité. Si Shirley Heath et Dennys Taylor ont eu un rôle important dans cette première diversification des travaux portant sur la littératie précoce, cette nouvelle orientation ne s'est véritablement institutionnalisée qu'à la suite du retentissement de l'ouvrage dirigé par William Teale et Elizabeth Sulzby (1986), intitulé *Emergent literacy*. La plupart des contributions composant ce livre soulignent l'importance des interactions et des pratiques parentales ou communautaires au cours du développement du langage écrit. Pour autant, l'un des deux éditeurs de ce livre, Teale, en appelle à une plus grande cohérence théorique afin de mettre un peu d'ordre devant la fragmentation des travaux sur la littératie émergente qui commençait à être perceptible dès le milieu des années 1980 (Teale, 1986, p. 199).

Depuis, cette tendance n'a été qu'en s'accroissant, à tel point qu'au début des années 2000, Julia Gillen et Nigel Hall remarquaient encore que les travaux composant ce champ de recherches étaient « plus pragmatiques que bien fondés théoriquement » (Gillen & Hall, 2003, p. 6). Durant les années 1990 et 2000, un nombre croissant de recherches sur ce qui tend de plus en plus à être qualifié de « littératie précoce » (Neuman & Dickinson, 2001) étendent leur champ d'investigation aux prolongements scolaires des premiers développements du langage écrit. Dans la mesure où ils sont aussi davantage centrés sur les effets que peuvent avoir ces modes de développement sur les premiers apprentissages scolaires, ils ont tendance à n'étudier la littératie émergente qu'à l'aune des pratiques de l'écrit les plus conventionnelles (apprentissage du code alphabétique), et non plus pour elle-même. À rebours donc de certaines des ruptures et des hypothèses qui avaient permis aux travaux portant sur la littératie émergente de constituer un champ de recherche autonome. Mais ils ont conservé certains acquis du tournant socio-culturel, notamment la plus grande sensibilité à la manière dont la diversité des modes de socialisation à l'écrit peut orienter le développement langagier du jeune enfant.

Des publications plus récentes (à partir des années 2000) cherchent à élargir l'empan de leurs objets d'étude (les interrelations des différentes dimensions de la littératie précoce sont davantage prises en compte; les lieux de socialisation à l'écrit s'étendent aux institutions [pré]scolaires et ne sont plus étudiés exclusivement les uns

des autres) et/ou leurs échelles d'investigation (les populations étudiées sont plus conséquentes et/ou font plus systématiquement l'objet de suivis longitudinaux). Dans le même temps, d'autres travaux semblent se fixer sur de nouvelles perspectives, plus ou moins complémentaires avec les précédentes. Commencent ainsi à se multiplier des recherches davantage centrées sur la matérialité et la pluralité des modes de représentation et de communication (« *multimodality* ») qui composent la (les) littératie(s) précoce(s).

DES CONNAISSANCES IMPLICITES DE LA LITTÉRATIE AUX INÉGALITÉS SOCIALES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Après ce premier état des lieux des orientations prises par les travaux composant ce champ de recherches, nous allons détailler la présentation de chacune d'elles⁴. On peut les classer au sein de trois courants de recherches, qui correspondent à trois spécifications possibles de la littératie. Le premier courant de recherches est constitué des travaux qui restreignent la littératie à un ensemble de compétences (connaissances) implicites d'enfants génériques, sans prêter réellement attention aux pratiques quotidiennes et aux contextes socio-culturels au sein desquels ces compétences se développent (Cushman, Kintgen, Kroll *et al.*, 2001, p. 3). Le deuxième courant de recherches est composé des travaux qui, au contraire, s'intéressent aux façons dont les pratiques relevant de la littératie varient selon les contextes socio-culturels (environnements, communautés...). Au sein de ces deux premiers courants de recherches, la littératie est souvent restreinte aux systèmes langagiers de nature alphabétique tels qu'ils se présentent de la façon la plus académique dans les « imprimés » (*print literacy*). Mais elle peut être élargie à tous les dispositifs graphiques (plans, schémas, tableaux, listes...) et à tous les supports matériels (livres, cahiers, feuilles, tickets de caisse, emballages, écrans...) ou immatériels (sites internet, blogs, jeux vidéo...) de ces dispositifs, ainsi qu'aux différentes manières dont s'articulent différents modes de communication (oral, écrit, gestuel...) dans les usages qui sont faits de ces dispositifs et supports. Les travaux qui étudient plus spécifiquement les différentes configurations que forment ces différentes modalités de communication et de représentation constituent le troisième et dernier courant de recherches que nous avons choisi de distinguer.

La lecture et l'écriture émergentes

Les premiers chercheurs qui se sont intéressés à la littératie précoce se sont attachés à montrer que les jeunes enfants, dès leurs premières années, commencent à construire des connaissances relatives à l'écrit qui étaient jusque alors passées presque inaperçues, tant on a longtemps pensé qu'elles ne pouvaient être transmises qu'à et par l'école. Comme ces connaissances n'ont commencé à être formalisées qu'au fur et à mesure de leur découverte, les différentes catégories employées pour les classer ne sont pas encore stabilisées et peuvent plus ou moins se recouper. Nous en avons choisi deux, parmi celles qui sont le plus couramment employées : la « lecture » et l'« écriture » « émergentes » (*emergent reading* et *emergent writing*). Si de telles (macro-) catégories ont l'intérêt de rendre moins arbitraires les choix de classement qu'elles permettent de réaliser, elles ont l'inconvénient d'incliner à aborder les premières connaissances de l'écrit, par définition peu conventionnelles, à l'aune des pratiques (lecture et écriture) de l'écrit les plus scolaires. En outre, elles ne permettent pas de réduire complètement l'indécision concernant le statut de certaines connaissances, à savoir si elles relèvent plutôt de la lecture ou de l'écriture émergentes, tant ces dernières sont

liées. C'est le cas par exemple de ce que beaucoup de chercheurs ont qualifié, après Yetta Goodman, de « concept de l'écrit » (*print concept*). C'est qu'en fait les pratiques de lectures partagées (lectures d'un livre faites par un adulte ou un enfant lecteurs à ceux qui ne le sont pas) ou les premières tentatives d'écriture constituent deux voies complémentaires conduisant à la prise de conscience que l'écrit est un mode de communication et aux prémices de sa conceptualisation. Le statut de composante de lecture émergente de cette première approche de l'écrit est donc surtout lié aux situations de lecture dans lesquelles elle est souvent objectivée. Le protocole expérimental mis au point par Yetta Goodman est exemplaire de ce point de vue. Il consiste à proposer des supports d'écrits alphabétiques plus ou moins familiers à de jeunes enfants de moins de six ans et à leur demander de les « lire ». Si les plus jeunes d'entre eux affirment qu'ils ne savent pas lire et qu'ils ont besoin d'aide pour apprendre à le faire, ils commencent néanmoins très tôt à se faire une idée de la fonction de communication de l'écrit. Un des indicateurs décisifs sur ce plan est constitué par leurs demandes de leur lire les écrits qu'ils ont sous les yeux (« Qu'est-ce qui est écrit, là ? »). Les recherches qui ont repris ce protocole expérimental ont montré que plus de la moitié des enfants de trois ans de leurs échantillons sont capables de « lire » (au sens de reconnaître globalement) des mots de leur quotidien lorsque ces derniers sont représentés au sein de leur contexte familier (même support, reproduction à l'identique de la typographie de ces mots et des couleurs ou des images qui leur sont associées...). Mais cette compétence de « lecture » est très fragile car elle repose sur toute une série d'indices qui ne sont pas qu'alphabétiques, dans la mesure où ces mêmes enfants ont un taux de réussite qui tend à décroître avec le degré de « décontextualisation » des mots⁵ qu'on leur demande de reconnaître (Bialystok, 1992; Ferreiro, 1984, 1988b). Ce taux tend cependant à croître, quel que soit le contexte dans lequel sont présentés ces mots, jusqu'au début de l'apprentissage scolaire de la lecture (Harste, Woodward & Burke, 1984; Hiebert, 1981; Mason, 1980). Ce qui montre, selon Goodman, que les enfants apprennent d'abord à reconnaître globalement l'écrit et ses fonctions, avant d'apprendre à décoder ses différentes composantes linguistiques (Goodman & Goodman, 1979).

D'autres manifestations de ces premières conceptualisations de l'écrit sont liées aux apprentissages d'un certain nombre de conventions de lecture. Parmi celles-ci ont été particulièrement étudiés l'acquisition des directions linéaires de la lecture, de gauche à droite et de haut en bas (du moins pour certains systèmes d'écriture), l'apprentissage de conventions d'usage du livre (la tenue du livre, la distinction entre la couverture et les pages, le sens dans lequel les « tourner », sans en « sauter », les différences entre les dessins et les textes...) (Clay, 1979b) ou des configurations de (pseudo-)lettres qui peuvent composer un mot (une variété minimale, qui interdit par exemple de faire succéder plus de deux lettres identiques, règle qualifiée par Emilia Ferreiro et Ana Teberosky de « principe de variation des caractères » (Ferreiro & Teberosky, 1982). D'autres connaissances des conventions de la lecture ont été appréhendées en étudiant ce que font les enfants lorsqu'ils « prétendent lire » (*pretend reading*). Ils témoignent alors de différentes pratiques de lecture partagée dont ils ont intériorisé certains traits. Ils peuvent ainsi « suivre avec le doigt » les différents segments linguistiques (groupes de mots, mots ou lettres) qu'ils ont appris à reconnaître; adopter une intonation et une prosodie relativement caractéristiques des lectures orales qui leur sont faites (Sulzby, 1985a); importer dans les énoncés qu'ils inventent à cette occasion des mots, des formulations (« il était une fois... ») ou des structures syntaxiques plus fréquentes dans le « registre du langage écrit » (*written language register*) que dans celui dont ils font usage habituellement (Heath, 1982a, 1983; Kamberelis & Bovino, 1999; Purcell-Gates, 1988). Autant de connaissances dont ces enfants peuvent se servir lorsqu'ils « composent » des textes, avec l'aide d'adultes.

Mais ce sont plutôt leurs premières tentatives d'écriture « autonome » qui constituent l'autre domaine de pratiques au moyen duquel les jeunes enfants commencent à construire des connaissances et des hypothèses sur l'écrit, plus particulièrement cette fois sur son système alphabétique de fonctionnement. Sur ce plan, Charles Read a, dès le début des années 1970, entrepris des travaux qui ont longtemps fait référence (Read, 1970), dans lesquels il montre, dans le prolongement des premiers constats établis par Dolores Durking (1966), que des enfants pourtant jeunes (entre deux ans et demi et quatre ans) développent des connaissances sur les façons dont les sons sont transcrits graphiquement, sans encore respecter l'orthographe convenue (c'est pour cela que cette *orthographe* est qualifiée d'*inventée* [*invented spelling*]). En outre, les recherches qu'il a initiées ont montré que, si ces premières prises de conscience grapho-phonologiques sont souvent éloignées des correspondances conventionnelles, elles n'en sont pas moins consistantes et logiques dans la mesure où elles respectent (à leur façon) la structure sonore des mots ainsi représentés (Read, 1975; Chomsky, 1972; Clay, 1975; Henderson & Beers, 1980). Ces premiers résultats ont été confortés dans des travaux ultérieurs qui ont cherché, plus généralement, à mettre en lumière les logiques successives qui structurent le développement des premières tentatives d'« écriture », même lorsque celles-ci n'impliquent pas encore de lettres (Baghban, 1984; Bissex 1980; De Goes & Martlew, 1983; Farr, 1985; Ferreiro & Teberosky, 1982; Harste, Woodward & Burke, 1984; Sulzby, 1986; Tolchinsky-Landsmann, 1989). La plupart⁶ d'entre eux proposent la même succession de phases ou d'étapes composant un processus générique de développement du langage écrit. Nous n'en présenterons ici que les principales étapes, ce qui nous conduira à ne reprendre que les façons les plus syncrétiques de les désigner.

Même lorsque les enfants refusent d'écrire, ils peuvent témoigner d'une première appréhension de ce que constitue cet acte, qu'ils ne confondent déjà plus avec la pratique du dessin (Brenneman, Massey, Machado *et al.*, 1996). Ce n'est cependant pas toujours le cas, comme en témoignent certaines premières productions écrites mêlant indistinctement dessins et premières ébauches de tracés de lettres (Clay, 1979a; Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988). Parfois, les premiers tracés qui résultent de leurs toutes premières tentatives d'écriture, s'ils restent relativement indifférenciés (lignes ondulées plus ou moins discontinues) (Bissex, 1980; Clay, 1982; Ferreiro & Teberosky, 1982; Gibson & Levin, 1975; Harste, Woodward & Burke, 1984; Luria, [1929] 1978), témoignent cependant du respect et de la connaissance de certaines des « conventions fondamentales de l'écriture » (linéarité, directions, unités distinctes séparées par des « blancs ») (Gibson & Levin, 1975), repérables, on l'a vu, lorsqu'on leur demande de lire. Ces deux types possibles de premières écritures tâtonnées composent ce que beaucoup de chercheurs qualifient de phase « indifférenciée », parce que ces premières tentatives ne se distinguent pas encore clairement du dessin, ou plus généralement des autres marques graphiques (voir encadré).

Plus tard, certains enfants ont tendance à référer les noms des différents éléments du monde qu'ils veulent représenter à différentes (simili) lettres ou chiffres. C'est souvent durant cette phase qu'ils associent les tailles de ces éléments à ceux des pseudo-mots ainsi formés (par exemple, les ours étant plus grands que les canards, les longueurs relatives des « mots » qu'ils inventent pour les représenter respectent cet ordre de grandeur) (Ferreiro & Teberosky, 1982; Ferreiro, 1985; Tolchinsky, 2003). À ce stade du développement du langage écrit, « l'enfant » tente de représenter directement les contenus auxquels il se réfère, plutôt que des sons (Berthoud-Papandropoulou, 1978; Ferreiro, 1985, 1991; Ferreiro & Teberosky, 1982). C'est la raison pour laquelle ce stade est parfois qualifié de « pictographique » (Luria, [1929] 1978, p. 172) (voir encadré).

La conceptualisation des différences et des relations qui existent entre les différentes unités linguistiques écrites (lettres, mots, phrases) et orales (phonèmes, mots, énoncés), qui débouche sur les différents types d'« orthographes inventées » présentés plus haut, ne constitue donc qu'un des stades du cheminement conduisant vers la maîtrise de l'écriture conventionnelle. Souvent appelé « phonétisation », ce stade apparaît dès lors que les enfants prennent conscience des différentes unités linguistiques et de leurs correspondances sonores (conscience phonologique), généralement dans l'ordre suivant : les mots (les noms en tout premier lieu), les syllabes, certaines caractéristiques intrasyllabiques, les rimes et enfin, les phonèmes (Anthony & Lonigan, 2004 ; Bradley & Bryant, 1983 ; Bruce, 1964 ; Goswami & Bryant, 1990 ; Lonigan, Burgess, Anthony *et al.*, 1998 ; MacLean, Bryant & Bradley, 1987 ; Rathvon, 2004). Cela se matérialise par des tentatives encore hasardeuses car peu systématiques, qui conduisent par exemple à ne représenter que les premiers ou les derniers sons (phonèmes) des mots, ou à n'employer que des consonnes (par exemple le mot « *bike* » peut être écrit « BK ») (voir encadré, page suivante). Ce n'est donc qu'à la toute fin de ce processus de prise de conscience phonologique que certains enfants (rarement avant cinq ans) finissent par acquérir le « principe alphabétique », lorsqu'ils se rendent compte que les phonèmes peuvent être systématiquement représentés par des lettres, quelles que soient leurs positions au sein des mots qu'ils composent (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989, p. 314).

Vient enfin la phase dite orthographique, lorsque l'écriture des mots n'est plus seulement phonologique mais respecte aussi les irrégularités qui peuvent exister sur le plan grapho-phonémique, d'origine purement orthographique (lettres muettes, transcriptions non systématiques de certains phonèmes...).

Dans les années 1990, les travaux employant la même méthodologie, caractérisée notamment par le suivi longitudinal d'un nombre réduit de cas, ont largement confirmé ce schéma de développement du langage écrit (Branscombe & Taylor, 1996 ; Besse, 1996 ; Gombert & Fayol, 1992 ; Grossi, 1990 ; Levin & Bus, 2003 ; Levin & Korat, 1993 ; Martins, 1996 ; Pontecorvo & Zuccheromaglio, 1990 ; Schickedanz, 1990 ; Sulzby, 1989). Cependant, des recherches plus récentes tendent à remettre en cause l'unicité de ce schéma de développement de la conceptualisation du système alphabétique par les jeunes enfants, en montrant en particulier que les hypothèses que ces derniers font dépendent largement du mode de médiation à l'écrit dont ils peuvent bénéficier. Elles montrent ainsi que, selon le type de médiations à l'écrit proposées aux plus jeunes enfants, certaines phases peuvent ne pas apparaître, en particulier la phase pictographique (Aram & Levin, 2001 ; Neumann, Hood & Neumann, 2008).

D'autres recherches ont mis en lumière un autre ensemble de connaissances en demandant à des enfants qui ont entre cinq et six ans de composer un texte à destination d'un public de lecteurs absents, (entre autres) en le dictant à un adulte sur un sujet qui a été discuté au préalable avec eux (Cox, Fang & Otto, 1997 ; Cox & Sulzby, 1984 ; Pontecorvo & Morani, 1996, Pontecorvo & Zuccheromaglio, 1989 ; Pontecorvo & Morani, 1996 ; Sulzby, 1982, 1986, 1996). Certains de ces enfants rencontrent des difficultés à raconter leur histoire de manière décontextualisée : ils oublient de présenter le cadre (lieux, temps) dans lequel prend place leur histoire et de spécifier à qui ou à quoi renvoient les pronoms qu'ils utilisent (Sulzby, 1986), comme s'ils pensaient que toutes ces informations n'avaient pas à être précisées parce que partagées par leurs auditeurs qu'ils prennent très souvent à témoin (« tu vois ? »). Ces enfants s'appuient encore sur les ressources qu'offrent les interactions orales de face à face, en accompagnant leurs verbalisations de gestes, d'accentuations ou d'intonations afin de donner

à voir et à entendre ce qu'ils ne verbalisent que partiellement ou implicitement. Comme si la consigne qui leur avait été donnée n'avait pas de sens pour eux ou qu'ils ne pouvaient la satisfaire durablement ; ce qui révélerait en creux qu'ils n'ont pas (ou peu) l'habitude d'être ainsi placés dans une situation de communication à distance, une des principales caractéristiques des situations dans lesquelles l'écrit est le mode principal de communication. Cette inégale connaissance de certaines conventions propres aux situations de l'écrit, et plus particulièrement à la narration écrite (Sulzby, 1985a), donne à penser que les très jeunes enfants ne sont pas tous identiquement familiarisés aux différents usages et fonctions possibles de l'écrit. Notamment parce que, comme nous le verrons plus loin, ils n'ont pas les mêmes expériences langagières dans leur famille, particulièrement à l'occasion des lectures partagées d'albums.

Qu'est-ce qui prédispose aux premières réussites scolaires ?

Ce premier ensemble de travaux a pour principale caractéristique d'avoir mis en lumière différents types de connaissances implicites relevant de la littératie émergente, et d'avoir ainsi montré qu'il y avait bien là matière à recherches. Mais à partir des années 1980, ce premier courant de recherches s'est progressivement transformé avec la progressive domination des travaux s'appuyant sur l'usage et le traitement quantitatif de tests ou de questionnaires, plutôt que, comme c'était précédemment le cas, sur les observations et les analyses des premiers gestes d'écriture ou de lecture. Deux types de relations ont ainsi commencé à être étudiées statistiquement : les relations entre les différentes dimensions de ces premières connaissances de la littératie ; et celles qui peuvent être objectivées entre les différents « niveaux » de maîtrise de ces connaissances et les différents niveaux de réussite des premiers apprentissages scolaires de la lecture.

Concernant le premier type de relations, Charles Read et Jana Mason ont très tôt mis en évidence que la connaissance du nom des lettres, et plus particulièrement celle des lettres composant les prénoms des enfants, constituait une des conditions importantes pour les faire correspondre à des sons (Read, 1971, 1973, 1986 ; Mason, 1980). Des recherches ultérieures ont montré que cette première relation était liée à celle qui fait intervenir la connaissance des lettres et la conscience (sensibilité) phonologique (Bowey, 1995 ; Bryant, MacLean, Bradley *et al.*, 1990 ; Stahl & Murray, 1994 ; Stevenson & Newman, 1986). De façon plus transversale, Victoria Purcell-Gates a montré qu'il existait différents degrés de conscience de l'« intentionnalité de l'écrit » (*print intentionality*), de la perception de la fonction de communication de l'écrit à celle de son caractère symbolique, et que ces degrés étaient liés à différents niveaux de compréhension du principe alphabétique (Purcell-Gates, 1996a ; Purcell-Gates & Dahl, 1991).

Progressivement au cours des années 1990, les travaux sur la littératie émergente ont davantage porté sur les implications de l'inégale maîtrise des différents types de connaissances la composant, sur les premiers apprentissages de la lecture. Les principaux résultats de ces recherches tendent à dessiner deux réseaux étanches de relations. Le premier réseau donne des indications sur la façon dont se construisent les dispositions à décoder (encoder) la chaîne graphique (orale), dispositions très sollicitées lors des premières années de l'apprentissage scolaire de la lecture. De nombreux travaux⁸ ont ainsi montré qu'au moment de l'entrée à l'école, la connaissance de l'alphabet et l'acquisition d'un certain niveau de sensibilité phonique ou des mises en relation des graphies et des sons prédisposent puissamment à réussir les premiers apprentissages du décodage. Le second réseau permet de mieux comprendre comment se construisent les dispositions à comprendre les textes (et pas seulement à les

déchiffrer). Ce sont des connaissances relevant de la lecture émergente qui deviennent importantes ici, lorsque l'enseignement de la lecture devient celui de la compréhension des textes, après les premières années d'apprentissages du décodage. Ainsi, les niveaux d'« exposition à l'écrit » (Anderson & Freebody, 1981 ; Cunningham & Stanovitch, 1992 ; Echols, West, Stanovitch *et al.*, 1996), de degré de conscience de l'intentionnalité de l'écrit (Purcell-Gates, 1996a) et de connaissances sémantiques et syntaxiques (Mason, 1992 ; Snow, Barnes, Chandler *et al.*, 1991) jouent un rôle déterminant pour donner une signification étayée à ce qui est lu.

Les études qui cherchent à relier ces deux réseaux de relations à des indicateurs de l'appartenance sociale des jeunes enfants ne cessent de souligner la dimension sociale de cette genèse des dispositions à plus ou moins rapidement réussir les premiers apprentissages scolaires de la lecture. Au niveau le plus général, elles montrent qu'il y a un écart considérable entre les connaissances relevant de la littératie émergente dont disposent la plupart des enfants de milieux défavorisés et les exigences scolaires telles qu'elles se manifestent lors des premiers apprentissages de la lecture (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997 ; Dubow & Ippolito, 1994 ; Juel, Griffith & Gough, 1986). Cet écart initial aurait des effets durables au-delà de ces premiers apprentissages (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997 ; Butler, Marsh, Sheppard *et al.*, 1985 ; Chaney, 1998 ; Entwisle, Alexander & Olson, 2005 ; Juel, 1988 ; Sénéchal, 2011 ; Stevenson & Newman, 1986 ; Stanovitch, 1986 ; Tramontana, Hooper & Selzer, 1988), ce qui montrerait bien l'importance décisive, en matière de réussite scolaire, des premières phases de développement du langage écrit et des contextes socioculturels dans lesquels elles se déroulent.

Des constats statistiques fragiles et incomplets

Cependant, si toutes ces études statistiques tendent à mesurer des corrélations relativement robustes entre trois blocs de variables, relatives, les unes à la littératie émergente, les autres à des indicateurs synthétiques d'une part de réussite de l'apprentissage scolaire de la lecture et d'autre part d'appartenance sociale, elles peinent encore à préciser les relations plus fines qu'entretiennent toutes ces variables. C'est ce que confirment en creux les conclusions contradictoires auxquelles aboutissent depuis une quarantaine d'années les recherches portant sur les effets cognitifs des lectures partagées. Les premières recherches sur cette question concluaient que, globalement, les lectures partagées d'albums contribuaient fortement au développement du langage oral et écrit du (très) jeune enfant, et plus particulièrement des connaissances relevant de la lecture émergente (Baghban, 1984 ; Clay, 1979b ; Goodman, 1986 ; Holdaway, 1979 ; Ninio & Bruner, 1978 ; Snow & Goldfield, 1983 ; Snow & Ninio, 1986 ; Sulzby, 1985a ; Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988 ; Wells, 1982, 1985). Certaines de ces recherches ont également abouti au constat que ces lectures constituent un des meilleurs moyens de préparer aux premiers apprentissages scolaires de la lecture. Mais tous les travaux ultérieurs consacrés aux effets des lectures partagées n'ont pas confirmé ces premiers constats, comme le montrent les conclusions contradictoires auxquelles aboutissent deux « méta-analyses »⁹ des résultats présentés dans cette littérature, l'une confortant l'hypothèse selon laquelle les lectures partagées d'albums facilitent l'apprentissage du décodage (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995, p. 17), l'autre l'infirmité (Scarborough & Dobrich, 1994, p. 295). D'un côté, des travaux semblent montrer que les lectures partagées permettent aux enfants de prendre conscience des différentes unités de la langue écrite (lettres, mots, textes), ainsi que de sa fonction de communication et de certaines conventions (signification des espaces

entre les mots, du sens de la lecture d'un livre...) de l'écrit, ce qui leur permettrait ensuite d'apprendre à lire plus aisément; de l'autre, des travaux qui, en revanche, n'ont objectivé que des relations entre les lectures partagées et les apprentissages scolaires de la lecture plus tardifs, lorsque ces derniers portent davantage sur la compréhension de ce qui est déchiffré, parce qu'il n'y aurait pas de liens significatifs entre lectures partagées et développement de la conscience phonologique et des connaissances du code alphabétique (Brachen & Fischel, 2008; Evans, Shaw & Bell, 2000; de Jong & Leseman, 2001; Levy, Gong, Hessels *et al.*, 2006; Raz & Bryant, 1990; Sénéchal, Le Fevre, Thomas *et al.*, 1998). Dans ce sens, des recherches plus récentes montrent que les enfants portent peu leur attention sur les unités linguistiques imprimées dans les albums, pendant les lectures partagées (Evans, Williamson & Pursoo, 2008; Hammett Price, van Kleeck & Huberty, 2009; Justice, Pullen & Pence, 2008), ce qui expliquerait que ces dernières ne favoriseraient que modérément les connaissances relevant de l'écriture émergente.

Pourtant il semble qu'il faille reconsidérer cette conclusion d'une portée modérée des lectures partagées sur les premiers apprentissages scolaires de la lecture, pour plusieurs raisons. La première tient à la spécification même des lectures partagées dans les travaux qui viennent d'être présentés. Ceux-ci prennent en effet rarement en considération les variations du contenu de ces albums et des façons de les lire, deux dimensions qui ont pourtant toute leur importance, comme nous le verrons plus loin, sur les effets cognitifs des lectures partagées d'albums. Deuxième raison : la plupart de ces recherches se focalisent sur des relations entre un nombre limité de variables. Ainsi, lorsque des mesures des niveaux de maîtrise par les enfants du vocabulaire et du registre langagier qui seraient propres au langage écrit (cf. plus haut) sont intégrées à l'ensemble des connaissances retenues comme faisant partie de la littératie émergente, les effets bénéfiques des lectures partagées sur les premiers apprentissages scolaires de la lecture apparaissent plus clairement (Landry & Smith, 2006; Mol, Bus & de Jong, 2009; Sénéchal & Young, 2008). Cela s'expliquerait notamment par l'importance du vocabulaire lors du processus de décodage, car ce dernier serait facilité par la connaissance préalable des mots à développer (Metsala, 2011; Munson, Kurtz & Windsor, 2005; Sénéchal, Le Fevre, Smith-Chant *et al.*, 2001; Storkel, 2001, 2003). Or, de nombreux travaux¹⁰ montrent qu'il existe une relation très forte entre les lectures partagées et le développement du lexique du jeune enfant. Cela s'expliquerait par la plus grande complexité (nombre de mots différents, syntaxe plus élaborée...) du langage utilisé dans les albums que dans les échanges langagiers du quotidien (Crain-Thoreson, Dhalin & Powell, 2001; Hayes & Ahrens, 1988). Tous ces constats mis bout à bout permettent de réévaluer les conclusions que tiraient les premiers travaux sur les effets immédiats ou plus durables des lectures partagées sur l'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire. Ce serait donc principalement par l'accroissement du vocabulaire maîtrisé plus ou moins activement (de la simple compréhension à l'utilisation intentionnelle) que certaines lectures partagées d'albums disposeraient à réussir les apprentissages scolaires du décodage puis de la compréhension textuelle (Sénéchal, Ouellette & Rodney, 2006).

Mais cette récente réévaluation des effets cognitifs des lectures partagées n'est qu'un exemple parmi d'autres du renouvellement des études statistiques réalisées depuis une dizaine d'années sur les interrelations et les effets scolaires des différentes composantes de la littératie émergente. Motivé par les échecs relatifs des programmes d'intervention très ciblés (notamment sur le développement de la conscience phonologique) mis en œuvre principalement aux États-Unis (Adams, 1990; Byrne & Fielding-Barnsley, 1989; Dickinson, Freiberg & Barnes, 2011; Englert, Garmon,

Mariage *et al.*, 1995; Howes, Burchinal, Pianta *et al.*, 2008; Phillips, Norris & Mason, 1996), ainsi que par les premiers résultats obtenus au moyen de méthodologies statistiques renouvelées (« modèles d'équations structurelles » [*Structural Equation Modeling*] notamment) (Whitehurst & Lonigan, 1998, p.856; Paris & Paris, 2006), ce renouvellement s'appuie en particulier sur des modélisations plus précises de la temporalité des premiers apprentissages de la littératie. Il concerne en particulier les résultats faisant état d'un lien très fort entre le développement de la sensibilité phonologique et la réussite de l'apprentissage du décodage. Comme le montrent les bilans successifs des programmes d'intervention ciblés sur cette compétence, ce lien recouvre d'autres relations qui ont été sous-estimées et qui en conditionnent l'importance. Des travaux ont ainsi montré que cette sensibilité n'est nécessaire que durant les trois premières années de fréquentation de l'école élémentaire (Paris, Carpenter, Paris *et al.*, 2005; Paris, 2009; Stahl & Hiebert, 2005; Vellutino, Tunmer, Jaccard *et al.*, 2007), mais qu'elle n'est pas suffisante, même durant ces années.

Ces résultats suggèrent qu'on n'appréhendera plus clairement les relations qui existent entre les différents degrés de maîtrise des différentes connaissances relevant de la littératie émergente et les apprentissages scolaires de la lecture qu'à la condition de saisir le langage oral dans toutes ses dimensions (phonologique, lexicale et syntaxique). De plus récents travaux montrent dans ce sens que ces différents types d'apprentissages langagiers se conditionnent mutuellement, de façon plus ou moins cumulative, par des canaux souvent indirects et transitoires. Ainsi, par exemple, le taux auquel le bagage lexical du jeune enfant s'accroît dépend de ses connaissances syntaxiques dans la mesure où ces dernières l'aident à donner des significations aux mots qu'il rencontre (Harris, Michnick Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2011). C'est à ce nouveau genre de résultats, visant à préciser le caractère séquentiel et interdépendant des apprentissages et des développements langagiers, que conduit la multiplication récente des recherches mettant en œuvre des suivis longitudinaux de plus grande ampleur (temporelle et démographique)¹¹ et plus sensibles aux différents contextes de développement (domicile, préscolarité, premières années de scolarité) et à leurs façons de structurer différentes voies de développement langagier (Piastra & Wagner, 2010). Ces recherches tendent en effet à montrer que les enseignements plus systématiques du code alphabétique n'ont que des effets bénéfiques transitoires sur l'apprentissage scolaire de la lecture, de l'ordre d'une année au maximum (Piastra & Wagner, 2010, p.24). Reste à mieux comprendre le sens de ces résultats et à les articuler aux constats statistiques récurrents mettant en avant une forte corrélation qui existe entre origines sociales, inégalités d'apprentissage de la lecture et de développement langagier oral (Juel, Griffith & Gough, 1986; Whitehurst & Lonigan, 2001). Cela ne sera possible qu'en articulant plus systématiquement ces enquêtes longitudinales à large spectre au grain fin de modes d'investigation de moindre ampleur mais permettant d'appréhender plus précisément les principaux ressorts du développement langagier, dans toutes ses dimensions, orales et écrites (Dickinson, Freiberg & Barnes, 2011; Dickinson, Griffith, Michnick Golinkoff *et al.*, 2012); mais aussi en s'appuyant sur un cadre théorique davantage unifié permettant de modéliser plus précisément les interrelations entre ces différentes dimensions, dont nous présenterons quelques esquisses à la fin de cette note.

LES PREMIÈRES PRATIQUES DE SOCIALISATION À L'ÉCRIT

La relative indétermination des constats statistiques composant ce premier courant de recherche est aussi liée à la pluralité des objets de recherche relatifs à la littératie

émergente. Une autre façon de la lever consisterait donc à davantage intégrer ces objets et les trois courants de recherche que nous distinguons dans cette note de synthèse. Cela permettrait de continuer à préciser les relations qu'entretiennent les différentes connaissances plus ou moins conventionnelles composant la littératie précoce (premier courant de recherche) à partir de l'étude des façons différenciées dont les interactions et les pratiques partagées les façonnent en dispositions incorporées (deuxième courant), selon les possibilités offertes par les objets qui les environnent (troisième courant), en faisant ainsi davantage jouer la complémentarité de ces trois principales dimensions (ou angles d'étude) de la littératie. Bien que cette intégration des objets de recherche soit encore largement programmatique en l'état fragmenté du champ, elle guidera notre façon de présenter et de questionner les résultats des travaux relevant des deux derniers courants de recherche qui vont être présentés.

Comme nous avons commencé à le suggérer, le tournant socio-culturel pris par un certain nombre de recherches consacrées à la littératie émergente est lié à la progressive prise de conscience que la littératie est aussi composée de pratiques socio-culturellement situées (Street, 1984) et que le développement du jeune enfant dans ce domaine est largement façonné par les pratiques de son entourage (Bradley, Caldwell & Rock, 1988) et par celles des agents des premières institutions (préscolaires qu'il fréquente. L'étude, d'une part, des pratiques conjointes d'écriture ou de lecture, et, d'autre part, des interactions orales et gestuelles que ces pratiques suscitent tient une place centrale dans les travaux de ce deuxième courant de recherche.

Les littératies familiales

À partir du début des années 1980, ont commencé à être étudiées les différences de pratiques observables au sein de familles ou de communautés, souvent socialement contrastées. Ces différences sont alors apparues à ce point manifestes qu'à la suite de Taylor (1983), on a commencé à parler de « littératies familiales » (*family literacy*) (Wasik, 2012). Ces recherches étudient comment, dans différents cadres de socialisation familiale ou communautaire, les enfants développent des idées, des croyances, des attitudes et des connaissances sur la littératie à partir des expériences qu'ils en ont. Ces expériences sont souvent caractérisées par les types d'« événements littératiens » (*literacy events*) qui les composent, c'est-à-dire les moments au cours desquels se produisent des interactions autour des pratiques de l'écrit (Heath, 1982a, p. 50). William Teale a proposé une typologie de ces événements (Teale, 1982, 1986) qui, par la suite, a souvent été reprise. Elle est construite à partir de quatre critères de catégorisation. D'abord, le caractère « holistique »¹² ou non des activités en jeu qui permet de distinguer, d'une part, les moments d'enseignement intentionnel, plus ciblés sur des compétences spécifiques, et, d'autre part, les lectures partagées d'albums, les jeux, la rédaction des listes de course..., qui mettent en jeu des compétences globales. Ensuite, la structure de participation à ces événements, et plus particulièrement le type de rôle tenu par les enfants, de l'asymétrie la plus manifeste (simple observation de ce que fait devant lui l'adulte) au partage plus égalitaire des différentes actions composant ces événements. Le type de pratiques langagières (le type de questions posées aux ou par les enfants, et d'échanges ainsi initiés...) constitue le troisième critère de catégorisation des événements littératiés. Enfin, les différents domaines de pratiques impliqués : celles qui relèvent de la vie quotidienne (faire des chèques, utiliser les horaires de voyage...); des loisirs (lire un roman, lire les règles d'un jeu...); du travail; de la religion; des communications à distance (les échanges de lettres, de textos ou de mails...); des lectures partagées de livres de jeunesse... Ces critères ne portent donc pas tant sur la nature et les caractéristiques des objets de l'écrit que sur les types

de pratiques impliquées, contrairement aux travaux composant le troisième courant de recherche. Néanmoins, ces critères permettent de commencer à cerner ce qui distingue les littératies familiales.

En effet, les travaux qui ont utilisé ces critères ont montré que ces littératies familiales ont en commun de privilégier les usages de l'écrit permettant d'organiser la vie quotidienne (Heath, 1980, 1983; McLane & McNamee, 1990; Taylor, 1983; Teale, 1986). C'est davantage la structure de participation aux pratiques de ce domaine qui est socialement discriminante. En effet, ce serait au sein de certaines familles ou communautés « populaires » que les enfants sont le plus fréquemment cantonnés au rôle d'observateur des différentes pratiques de l'écrit organisant la vie quotidienne (Heath, 1982a, 1982b). Dans les milieux « plus favorisés » au contraire, ils sont davantage considérés comme des partenaires à part entière, lors des conversations familiales ou d'activités spécialement conçues pour eux (Barnes, Gutfreund, Satterly *et al.*, 1983), sans que pour autant ces dernières leur soient consciemment enseignées (Dyson, 2000). Cela a de fortes implications sur les types d'échanges langagiers les plus fréquemment pratiqués lors des événements littéraires et sur les dispositions dont ils favorisent le développement (Landry, Smith & Swank, 2003; Snow, Burns & Griffin, 1998).

Des littératies communautaires

Sur ce dernier plan, l'enquête ethnographique qu'a menée au début des années 1970 Shirley Brice Heath pendant près de cinq ans au sein de communautés du Sud-Est des États-Unis demeure une référence. Elle a cherché à comparer les différentes pratiques de l'écrit observables au sein de trois communautés plus ou moins contrastées : Maintown, composée de membres des classes moyennes les plus proches de la culture scolaire; Roadville et Trackton, communautés majoritairement constituées respectivement de familles d'ouvriers blancs et d'ouvriers noirs d'origine rurale.

S'agissant des pratiques pouvant être à l'origine de la construction des connaissances relatives à l'écriture émergente, les parents de Roadville et de Trackton interdisent à leurs enfants d'utiliser en dehors de leur contrôle leurs crayons et leurs stylos. Ceux de Roadville ne cessent de leur indiquer ce qu'ils ont à faire et de vérifier le caractère conventionnel des marques graphiques ainsi produites (tracés de lettres, orthographe des mots copiés...). Leur sont ainsi pratiquement interdites les tentatives d'écriture approchée que peuvent faire les enfants de Maintown (Heath, 1983, p. 391), un des objets de prédilection, on l'a vu, des premières études sur l'écriture émergente. Les parents de ces derniers non seulement mettent à leur libre disposition des objets et des espaces spécialement destinés à faire ces premiers essais, mais les sollicitent sur ce plan, commentent avec eux et valorisent ce qui est ainsi « écrit ». Dans ces conditions, ces enfants sont davantage préparés que les autres à prendre conscience du caractère symbolique et alphabétique de l'écrit, ce que confirment les dernières études expérimentales et/ou statistiques sur ce que Dorit Aram et Iris Levin qualifient de « médiation à l'écriture » (*writing mediation*) (Aram & Levin, 2001, 2004; Lin, McBride-Chang, Aram *et al.*, 2009; Sénéchal & Young, 2008; Martini & Sénéchal, 2012).

Les pratiques de lectures partagées varient aussi dans les différentes communautés étudiées par Heath. À Maintown, elles commencent dès l'âge de six mois et sont ponctuées de questions des parents et de vocalisations des enfants. Ces premières questions sur les livres lus portent essentiellement sur la « dénomination » (label) des éléments (objets, personnages) représentés iconiquement (Ninio & Bruner, 1978). Elles sont accompagnées de pointages digitaux (« Qu'est-ce que c'est, là ? », « Qui c'est ? »).

Puis viennent les questions portant sur les différents attributs de ces éléments (« Quelle est la couleur de cette balle ? »). Avant d'inviter, vers l'âge de trois ans, à faire des rapprochements moins immédiatement contextualisés entre ce qui a été déjà lu (dans le même livre ou au cours d'autres lectures) et ce qui est lu ou ce qui le sera, ou encore avec des expériences partagées au sein de la famille. Ce qui est alors catégorisé est moins ce qui est ponctuellement représenté dans des images ou des phrases, mais plutôt des événements, les motivations des différents personnages intervenant dans les « histoires » qui sont ainsi lues (« Pourquoi tel personnage a agi comme il l'a fait ? », « Qu'en penses-tu ? »...). Si à Roadville les parents lisent aussi dès l'âge de six mois des albums, ils ne le font pas de la même façon. Les questions et les commentaires suscités aboutissent à des catégorisations plus syncrétiques des éléments représentés dans les albums, sans que leurs différents attributs soient aussi explicitement hiérarchisés et référés à des contextes précis (« Regarde, c'est un livre sur les canards, les canards font quack quack... tu te souviens du canard qu'on a vu ce week-end ? »). Ici, il n'est question que d'un attribut commun à tous les canards (ils cancanent), et le rapprochement suggéré avec une situation vécue reste assez vague (où, quand et quels types de canards ont-ils été vus ?). Si bien que les enfants qui participent à ce type d'échanges sont moins disposés que ceux de Maintown à faire des mises en relations précises entre ce qui leur est lu dans les albums et les connaissances qui relèvent de leur expérience quotidienne. D'autant plus que ces enfants peuvent difficilement se faire expliciter de tels critères de comparaison, ces échanges étant surtout initiés par les adultes (Heath, 1982a, p. 59-60). À Trackton, peu de parents lisent des albums à leurs enfants, mais ils tendent à réaliser le même type analogique de comparaisons que ceux de Roadville réalisent lors des lectures partagées.

Des recherches ultérieures tendent à confirmer ces constats. Adams (1990, p. 85) estime ainsi que les enfants de classe moyenne entrent au CP (*First Grade*) avec un capital de 1000-1700 heures de lectures partagées d'albums, alors que celui des enfants de familles à bas revenu ne serait que de 250 heures (cf. aussi Fletcher & Reese, 2005 ; Hart & Risley, 1995). Sur un plan plus qualitatif, beaucoup de travaux confirment qu'il y a une grande hétérogénéité des pratiques de lecture partagées ou d'écriture au sein des familles de milieux défavorisés (Aram & Levin, 2001, 2004 ; Beals & De Temple, 1993 ; Purcell-Gates, 1996a ; Shapiro, 1995 ; Teale, 1986). Les premiers travaux sur la diversité familiale des lectures partagées sont plus indirectement confortés par des expérimentations dont les résultats tendent à montrer qu'avec des enfants pourtant relativement jeunes (parfois dès deux ans) et issus de milieux défavorisés, des lectures partagées plus « dialogiques » ou « interactives »¹³, c'est-à-dire sollicitant davantage les enfants avant, pendant et après l'oralisation du texte, favorisent leurs apprentissages langagiers, et plus spécifiquement ceux qui relèvent de la lecture émergente (De Temple & Tabors, 1995 ; Feitelson, Goldstein, Iraqi *et al.*, 1993 ; Martinez & Teale, 1993 ; Mol, Bus, de Jong *et al.*, 2008 ; Morrow, 1989 ; Neuman & Soundy, 1991 ; Rosenhouse, Feitelson, Kita *et al.*, 1997 ; Whitehurst, Epstein, Angell *et al.*, 1994).

Comme les connaissances qui seraient construites grâce aux lectures partagées, les diverses façons de les pratiquer s'inscrivent plus généralement dans différents registres d'échanges langagiers, plus ou moins contextualisés. À la suite des travaux de Heath, des études ultérieures recourant davantage à la quantification de ces pratiques montrent que les échanges oraux les plus décontextualisés¹⁴ ont la double propriété d'être plus fréquents dans les classes moyennes et supérieures (Landry, Smith & Swank, 2003) et de favoriser l'acquisition d'un plus grand nombre des connaissances relevant de la lecture et de l'écriture émergentes et conventionnelles, comme la conscience métalinguistique et le vocabulaire qui lui est associé (Beals, De Temple

& Dickinson, 1994; Cox, Fang & Otto, 1997; Dickinson & Snow, 1987; Dickinson & Tabors, 1991; Dyson, 1993; Olson, 1984; Pontecorvo & Morani, 1996; Snow, 1983; Sulzby, 1996). Certains chercheurs n'hésitent pas à considérer que ce type de pratiques langagières orales constitue une composante de la littératie émergente, tant il est proche, à certains égards, du langage écrit, ou du moins des caractéristiques de ses registres les plus académiques (Chafe, 1985).

Cette proximité des pratiques orales les plus décontextualisées avec certaines caractéristiques du langage écrit le plus académique pourrait expliquer pourquoi les enfants qui y sont le plus exposés chez eux sont aussi ceux qui sont les mieux préparés à réussir les premiers apprentissages scolaires de l'écrit (notamment la lecture). Donc toutes les pratiques relevant de la littératie émergente ne se valent pas en termes de réussite scolaire. À l'instar du premier courant de recherche, des travaux d'orientation socio-culturelle ont pris comme objet d'étude le rendement scolaire des connaissances et des dispositions que ces pratiques construisent. Pour préciser les ressorts de cette relation, ils ont tenté de mieux cerner les caractéristiques des pratiques et les connaissances de l'écrit qui sont plus ou moins valorisées à l'école. Là encore, le travail de Shirley Heath a été précurseur. Elle a notamment cherché à comparer le type de questions posées à l'école et dans les différentes communautés dont elle a étudié les pratiques langagières. À la suite des recherches qui ont mis en évidence le cycle d'échanges langagiers ternaires « IRF » (*Initiation-Response-Feedback*) (Sinclair & Coulthard, 1975), elle a montré qu'une grande partie des interactions langagières scolaires sont articulées autour de questions posées par les enseignants qui n'ont comme visée que d'évaluer la capacité des élèves à présenter de manière décontextualisée des connaissances partagées par la classe. Ce type de pratiques langagières met en valeur les inégales dispositions des élèves à caractériser des événements, des actions ou des objets indépendamment des contextes familiers dans lesquels ils sont situés, et fait écho à la manière dont certains d'entre eux ont pu apprendre à le faire dans leur famille, notamment lors de lectures partagées. Ainsi, ce sont les élèves habitant à Maintown qui se montrent les plus à l'aise dans ce type d'échanges. Mais si ceux de Roadville réussissent presque aussi bien lors des premiers apprentissages de la lecture notamment en raison de leurs connaissances des noms des lettres, ils peinent ensuite (à partir de leur quatrième année de scolarité élémentaire) lorsque les questionnements portent davantage sur la compréhension de textes plus « résistants », nécessitant de mettre en relation des informations plus disparates, car peu consignées explicitement et ponctuellement au sein de passages aisément repérables. C'est que, comme on l'a vu, ils ne sont pas beaucoup habitués à ce genre de questionnement lors des lectures partagées domestiques.

Des littératies hybrides

Les travaux d'orientation socio-culturelle les plus récents (années 2000 et début des années 2010) ont en commun de chercher à élargir le contexte socio-culturel dans lequel sont prises les pratiques et les connaissances de l'écrit dont ils étudient les variations. De ce point de vue, on peut dégager deux grandes perspectives, l'une axée sur l'approfondissement de la prise en compte de l'épaisseur temporelle de ces deux dimensions de la littératie précoce, l'autre davantage tournée vers la matérialité des objets et plus généralement des différents supports et modes sémiotiques pouvant relever de la littératie. Conformément à notre logique d'exposition, nous ne présentons, dans un premier temps, que les résultats de recherche qui s'inscrivent dans la première perspective, donc à l'exclusion de toute considération sur la matérialité de la littératie précoce (qui relève du troisième courant de recherche).

De façon plus approfondie que les précédentes, ces recherches ont tendance à s'intéresser au sens que peuvent avoir pour les individus les pratiques et les événements littéraires auxquels ils participent ou sont exposés. Sans pour autant, comme c'était souvent le cas dans le premier courant de recherche, mettre à l'arrière-plan les différentes strates temporelles du contexte qui pourtant, lorsqu'elles sont intégrées à l'analyse, permettent de mieux comprendre le sens qui est donné à ces pratiques et à ces événements par ceux qui les vivent. De façon significative, cet épaississement du social et de la temporalité prise en compte est de plus en plus appréhendé par le recours aux concepts de dispositions, d'*habitus*¹⁵ ou de jeux d'échelles temporelles (Lemke, 2000, 2001). Pour mieux appréhender le sens que peuvent avoir pour un même individu différentes littératies, ces recherches étudient l'histoire et la genèse des dispositions de ces individus, ainsi que les modes de transmission intergénérationnelle de littératies différentes (Pahl, 2008). Elles procèdent le plus souvent par études de cas, pour objectiver non plus différentes étapes génériques du développement langagier, mais des trajectoires, des biographies individuelles faites d'expositions à différentes communautés de pratiques littéraires, qu'elles soient familiales, communautaires ou scolaires. Les échelles temporelles prises en compte sont donc élargies aux histoires des individus et des communautés de pratiques dans lesquelles ils évoluent ou ont évolué. Lorsque les biographies sont ainsi étudiées, les recherches de ce type peuvent s'intéresser aux affinités qui peuvent exister entre les textes fréquentés durant les lectures partagées et les profils parentaux de lecture (Compton-Lilly, 2003, 2007; Dyson & Dewayani, 2013; Jesson, Parr & McNaughton, 2013), et en conséquence aux façons dont sont produites certaines dispositions littéraires plutôt que d'autres. Cet intérêt plus prononcé pour ce que (re)produisent ou non ces parcours de vie conduit à remettre un peu plus en question l'amalgame qui était, dans les premières recherches sur les littératies familiales, souvent implicitement fait entre un espace de socialisation (familial, communautaire ou scolaire) et le type de littératie pratiquée (Gregory, Long & Volk, 2004; Nichols, 2011; Pahl, 2002). C'est qu'un même individu peut fréquenter des espaces sociaux et des communautés de pratiques littéraires qui ne coïncident pas nécessairement; il peut par exemple importer au sein de ses pratiques scolaires des schèmes d'actions et d'interprétation construits antérieurement, ce qui débouche souvent sur des littératies «remixées» ou «hybrides» (Dyson, 1993, 2003; Neuman & Celano, 2006; Nichols, Nixon & Rowsell, 2009; Pahl & Rowsell, 2006; Wohlwend, 2009).

LES OBJETS DE LA LITTÉRATIE PRÉCOCE

Mais il n'y a pas que des individus qui circulent entre des espaces de socialisation et des communautés de pratiques littéraires différentes. La diversité des usages qui peuvent être faits des objets relevant de la littératie peut elle aussi expliquer l'hétérogénéité des pratiques et connaissances de l'écrit qui peuvent coexister au sein d'un espace-temps donné, et ainsi rendre compte de la genèse de dispositions littéraires socialement contrastées (Pahl & Rowsell, 2010). La prise en compte des caractéristiques de ces objets¹⁶ et/ou des façons dont ils façonnent ou contraignent les pratiques dont ils sont les supports constitue la caractéristique commune du troisième courant de recherche que nous avons distingué, celui qui s'intéresse plus spécifiquement à la dimension matérielle de la littératie précoce. Beaucoup de ces travaux ont commencé par analyser le contenu des albums de jeunesse, et plus particulièrement leur caractère composite (ils sont principalement composés de textes et d'images), ce qui les conduit à inclure dans la littératie précoce une pluralité de systèmes sémiotiques. Plus récemment (depuis la fin des années 1990), des travaux souvent associés à

l'approche multimodale de la littérature (Kress, 1997 ; Kress, Jewitt, Ogborn *et al.*, 2000 ; Kress & van Leeuwen, 2001) cherchent à mieux comprendre comment les jeunes enfants construisent des significations et apprennent par la médiation de différents modes de communication et de représentation, et ne se contentent donc plus d'analyser les caractéristiques des objets et des supports de la littérature précoce en dehors des usages qui peuvent en être faits, que ces usages relèvent strictement des modes de représentation et de communication de l'écrit ou incluent des pratiques orales ou gestuelles. Nous allons présenter successivement ces deux types de travaux.

Des albums composites

La coexistence de textes et d'images constitue le critère qui permet le plus sûrement de distinguer les albums de jeunesse des autres types de livres (Lewis, 2001 ; Nikolajeva & Scott, 2001 ; Nodelman, 1988). Dans ce sens, un nombre croissant de travaux ont analysé la façon dont la narration – ou l'organisation de l'information dans le cas des livres documentaires – est prise en charge par différents types d'articulation de ces deux systèmes sémiotiques, sans toutefois utiliser une terminologie commune (Hunt, 1991). Selon Golden (1990, p.93-119), les textes et les images peuvent entretenir une relation symétrique (les narrations textuelle et iconique sont d'égale importance et strictement redondantes) ou dissymétrique (le texte ou l'image dépend de l'autre mode de représentation pour pouvoir être complètement compris). Faisant usage d'autres adjectifs (symétrique, complémentaire, synergique, contrapuntique, contradictoire...) pour qualifier la nature de ces relations, les recherches ultérieures insistent davantage sur la plus ou moins grande complexité sémiotique qui peut résulter du caractère composite des albums (Nikolajeva & Scott, 2001 ; Schwarcz, 1982 ; Sipe, 1998 ; Stephens, 1992, 2000) et de l'emploi croissant de procédés littéraires tels que la métafiction¹⁷ (Lewis, 1990, 2001 ; Trites, 1994) et l'intertextualité¹⁸ (Nières, 1995 ; Scott, 1999).

Ce flou terminologique a rendu difficile la construction d'une typologie des genres d'albums. D'autant plus que ce ne peut pas être le genre textuel qui pourrait en constituer un critère déterminant, d'une part parce que cela conduirait à faire l'impasse sur les différents rôles des images, et, d'autre part parce que différents genres (conte, aventure, fantastique, animalier...) tendent de plus en plus à coexister au sein d'un même album, ce qui en accroît un peu plus la complexité. Les seules distinctions qui semblent aujourd'hui être encore opératoires sont celles qui relèvent des fonctions des albums : les dictionnaires d'images, les abécédaires, les livres à compter... Mais selon ce dernier critère aussi, on peut aujourd'hui trouver un nombre croissant d'albums composites (Nikolajeva & Scott, 2001). Ce qui constitue un facteur supplémentaire à leur complexification tendancielle dans la mesure où, traditionnellement, les albums sans (trop de) textes comme les abécédaires se caractérisaient par la simplicité de leurs mises en relation entre signifiants et signifiés (Coats, 2000).

C'est ce que tendent à corroborer les rares travaux qui mettent en relation certaines des caractéristiques des albums et les pratiques de lectures partagées dont ils sont les supports. Heath a remarqué que les abécédaires les plus simples étaient pour cette raison utilisés avec les plus jeunes enfants, et de manière plus intensive dans les familles de milieux populaires (Heath, 1983). Ce que suggèrent aussi des études plus récentes : dans ces milieux sociaux, lorsqu'ils sont fréquemment lus, ces albums sont d'abord utilisés comme des supports didactiques aux premiers apprentissages du code alphabétique et moins comme objets de plaisir esthétique partagé ; ils sont ainsi souvent accompagnés de nombreuses sollicitations à faire correspondre lettres et sons. Ces usages permettent de développer certaines composantes de la littérature

émergente, comme la connaissance des lettres ou la conscience phonique (Murray, Stahl & Ivey, 1996). Des études expérimentales mettent elles aussi en relation des caractéristiques d'albums, les usages qui en sont faits et les différences, socialement situées, de dispositions des enfants composant leur échantillon. Il apparaît ainsi que la lecture répétée à des enfants de classes populaires ou moyennes de « petits livres », caractérisés par leur simplicité (commodité d'usage en raison de leur format réduit; textes répétitifs composés de mots relativement familiers; images destinées seulement à illustrer le texte), serait particulièrement propice au développement de la connaissance des correspondances entre graphies et phonies et de la reconnaissance de mots (McCormick & Mason, 1986). Même les compétences liées à la compréhension (inférence des relations de causes et de conséquences, anticipations d'éléments narratifs...) pourraient elles aussi être considérablement développées chez des enfants de quatre ou cinq ans de milieux populaires par des relectures fréquentes d'albums relativement simples (au sens de ce qui vient d'être précisé) (Elster & Walker, 1992). Inversement, le décalage entre le degré de complexité des albums donnés à lire à l'école et celui des dispositions à les comprendre se traduirait par un dégoût durable pour la lecture en général (Allington, 1984; Oka & Paris, 1987). Tous ces constats tendent à montrer en creux que les albums aujourd'hui lus cristallisent différentes conceptions de l'enfant (élève) « lecteur » et de ses capacités cognitives (Harper, 2001), et qu'ils peuvent en conséquence être des supports privilégiés au creusement ou au contraire à la réduction des inégalités socio-culturelles face aux usages scolaires du langage et aux différentes facettes de son apprentissage.

Les modalités multiples de la littératie précoce

Ce mode d'analyse, qui intègre la cristallisation des représentations de l'enfance et de la littératie dans des supports de l'écrit, pourrait s'inscrire dans l'approfondissement de la contextualisation des pratiques de la littératie qui est fait dans les recherches d'orientation socio-culturelle les plus récentes. En effet, l'attention ainsi portée à « l'histoire faite chose » (pour reprendre une expression de Bourdieu) pourrait constituer un élargissement de l'échelle temporelle dans laquelle les pratiques de l'écrit peuvent être contextualisées. Mais ce n'est pas encore le cas dans la mesure où les travaux relevant de ce troisième courant de recherche ont tendance à mettre à l'arrière-plan l'analyse de la diversité des pratiques de socialisation à l'écrit et des dispositions que ces dernières peuvent construire, au profit d'une étude presque exclusive des spécificités liées à la matérialité des objets, en considérant plus ou moins implicitement que cette matérialité détermine les pratiques qu'elle supporte, et en cédant ainsi à une forme de déterminisme technologique. Pourtant un même album peut faire l'objet de lectures partagées très diverses, en raison notamment des types différents d'échanges langagiers qu'il suscite.

L'approche multimodale de la littératie peut théoriquement conjurer ce risque dans la mesure où elle cherche à intégrer au même niveau d'analyse la matérialité de ses objets (en distinguant différents modes de représentation sémiotique) et les usages qui peuvent en être faits (par la prise en compte de la variété des configurations des modes de communication qui caractérisent ces usages). Lorsqu'elle prend comme objet d'étude la littératie précoce, elle s'intéresse à la façon dont ces différents modes de représentation et de communication permettent aux jeunes enfants de construire des significations et d'apprendre, en fonction notamment des manières dont ils s'approprient et articulent les différents systèmes sémiotiques qui composent ces différents modes (Kress, 1997). Comme dans les recherches sur la cognition située ou distribuée (Lave, 1996; Lave & Wenger, 1991), est ainsi remise en cause l'hypothèse implicite faite dans bien des recherches que les langages oral et écrit sont les seuls ou les

principaux médias des apprentissages, ce qui justifierait qu'ils constituent les seules données produites ou analysées. Les travaux qui sont orientés par cette approche ne sont pas incompatibles avec ceux qui, au sein du premier courant de recherche, s'intéressaient aux façons dont les jeunes enfants commencent à conceptualiser l'écrit. Ils s'en différencient sur deux points importants : comme les recherches d'orientation socio-culturelle, ils s'intéressent à la diversité des pratiques de l'écrit ; contrairement à la plupart de recherches précédentes consacrées à la littératie précoce, ils donnent une définition relativement extensive de la littératie, y incluant non seulement d'autres modes de communication que l'écrit (oral, visuel et gestuel) mais aussi d'autres modes de représentation (graphique et iconique) que l'écrit alphabétique.

Bien que les possibilités théoriques offertes par cette nouvelle perspective commencent à peine à être exploitées¹⁹, de récents travaux reprenant ces principes fondateurs semblent montrer qu'elle peut être tout à fait féconde (Compton-Lilly, Roger & Lewis, 2012 ; Dyson, 2003 ; Hall, Cremin, Comber *et al.*, 2013 ; Kenner, 2000 ; Jewitt & Kress, 2003 ; Lancaster, 2001 ; Pahl, 2002...). Reflet de la diversité de mise en œuvre de cette approche, toutes les recherches mettant en avant cette « plurimodalité » sémiotique (Kress & van Leeuwen, 2001 ; Jewitt, 2008) ne l'étudient pas de la même façon. De ce nouveau point de vue, semblent aujourd'hui se dessiner deux orientations, selon qu'elles privilégient l'étude de la diversité des modes de communication relevant de la littératie ou l'analyse de la pluralité des supports et modes écrits de représentation.

Relèvent de la première orientation les travaux qui étudient la façon dont l'écrit intervient dans le développement langagier, reprenant ainsi à nouveau compte une des perspectives ouvertes par les premiers travaux sur la littératie émergente lorsqu'ils remettaient en cause la pertinence heuristique d'une trop stricte séparation entre développement du langage oral et développement du langage écrit. En outre, ces travaux prolongent ceux de Bruner et de Heath, notamment lorsque ces derniers ont étudié comment pouvaient être associés, lors des premières lectures partagées d'albums, des modes de communication gestuel, prélinguistique, linguistique et le mode de représentation iconique : les pointages des images sont alors souvent synchronisés avec des questions servant d'étayage à l'apprentissage de la désignation et au développement de la catégorisation (Ninio & Bruner, 1978). D'une manière assez proche, des travaux plus récents ont cherché à étudier comment, chez lui, le jeune enfant apprend à donner sens à ce qui l'entoure, en s'appuyant sur une diversité de modes de communication et de représentation (écrits non linguistiques, paroles, gestes...) (Kenner, 2004 ; Jewitt & Kress, 2003 ; Lancaster, 2003 ; Pahl, 2002) et sur ce que certains chercheurs qualifient de « pratiques littératiées digitales » (*digital literacy practices*) (Crowe & Bradford, 2006 ; Davidson, 2009 ; Dyson, 2003 ; Marsh, 2005).

La seconde orientation est davantage repérable au sein des travaux s'intéressant aux formes de littératies encore moins académiques dans la mesure où elles se matérialisent dans des modes de représentation qui relèvent plus exclusivement du « monde commun » de la vie quotidienne parce que leur fonctionnalité première n'est pas d'être des « supports d'écrits » : sacs à main, autocollants, horaires de train, tickets de caisse, publicités à la télévision, autres écrans sur toutes sortes d'objets (téléphones, tablettes, jeux...), perles, broderies... Lorsqu'elles se manifestent dans des espaces domestiques, elles sont parfois qualifiées de « littératies éphémères » (*ephemeral literacies*) (Pahl, 2002) ou digitales (Arizpe, Farrel & McAdam, 2013, Carrington & Robinson, 2010 ; Dyson, 2003 ; Marsh, 2005, 2011 ; Plowman, Stephen & McPake, 2010 ; Tyner, 2010 ; Wohlwend, 2009). Elles peuvent ainsi être constituées de textes composés de perles sur des tissus ou d'étoffes (Pahl, 2002). Si ce type de littératie a longtemps été ignoré

en raison de sa relative invisibilité (il est peu académique et/ou éphémère), ses effets cognitifs n'en sont pas moins prégnants. Par exemple, les enfants suivis par Kate Pahl ont tendance à reproduire graphiquement des motifs ou des couleurs très présents chez eux, sur des supports d'écrits du quotidien peu conventionnels (tissus ou divers objets de leurs jardins) (Pahl, 2012). Cela constitue un indice supplémentaire du caractère diffus d'une grande partie de la socialisation primaire à l'écrit ; ce qui justifierait l'emploi dans ces travaux du terme d'*habitus* pour décrire les premiers modes d'incorporation des usages de l'écrit « par osmose » avec le milieu qui les environne, à rebours des théories classiques du développement du langage écrit, qui ne considèrent que les caractères systématique et conscient de son acquisition (cf. plus haut).

À la jonction de ces deux orientations (analyse sémiotique des albums ; approche multimodale de la littératie précoce), quelques recherches commencent à être réalisées. C'est le cas par exemple de celles de Gemma Moss, qui a cherché à montrer comment les interactions (verbales et non verbales) entre de jeunes enfants permettaient de construire des significations à partir des ressources et des contraintes sémiotiques présentes au sein des doubles-pages de livres (documentaires) de jeunesse. Elle a ainsi analysé finement comment ces différents modes de communication pouvaient s'appuyer de différentes manières sur une pluralité de modes de représentation (des textes, des images et leur mise en page). C'est ainsi qu'elle a étudié comment des élèves de classe primaire de neuf ans pouvaient être conduits, par leur mode d'échanges (ils lisent par groupes de deux) ainsi que par l'organisation sémiotique aujourd'hui dominante dans les livres documentaires de jeunesse (place dominante laissée à l'image, cohérence thématique de chaque double-page de ces livres, textes illustrant les images plutôt que l'inverse...), à faire des hypothèses erronées sur ce qui est représenté dans ces livres (par exemple prendre pour un « avion espion » ce qui n'en est pas un). En conclure qu'ils ne savent pas lire ce genre de livre n'est admissible selon Moss que si on fait abstraction du contexte et des caractéristiques du support de lecture. Dans ce cas précis, ces élèves n'ont cherché à interpréter que l'image centrale de la double-page qu'ils ont consultée, sans se référer au texte présent au-dessus et en dessous de celle-ci, parce que l'un des élèves a décidé de procéder ainsi, en déclarant de façon péremptoire le sens à donner à ce qui était représenté par l'image. Mais, précise Moss, ces deux élèves ont pu d'autant plus se conduire ainsi que le dispositif sémiotique se prêtait à ce genre de « lecture » (Moss, 2003).

Plus largement, l'intérêt de cette dernière perspective réside dans la nouvelle façon d'étudier les événements littératiés qu'elle propose, par l'intégration des objets d'étude des trois courants de recherche distingués dans cette note, dans la mesure où Moss analyse comment les caractéristiques des (objets) écrits (troisième courant de recherche) orientent les pratiques (deuxième courant) et les apprentissages (premier courant) dont ils constituent les supports. Ce type d'approche davantage « intégrée » de la littératie précoce est précieuse dans la mesure où elle semble pouvoir permettre non seulement d'éviter un certain nombre de « fautes de non-contextualité » (Goffman, 1987, p.38) qui sont sans doute à l'origine du manque de robustesse de certains enseignements auxquels s'efforce de conclure cette littérature (effets cognitifs des lectures partagées, relations entre les connaissances et les apprentissages de la littératie précoce...), mais aussi de freiner son émiettement.

QUELQUES PERSPECTIVES POUR CONCLURE

Car si la diversité et la prolifération actuelles du champ des recherches consacrées à la littératie précoce ont pu être qualifiées de « balkanisation » (Yaden, Rowe & MacGillivray, 2000, p.21), ce n'est sans doute pas sans liens avec le flou terminologique, méthodologique, épistémologique et théorique qui entoure les modes d'objectivation privilégiés au sein des différents courants de recherche que nous venons de présenter. Les réflexions qui vont suivre, sur les apports et les limites de ces modes d'objectivation, seront plus volontairement orientées par notre intérêt pour ce qui pourrait être une sociologie (génétique) du développement langagier des jeunes enfants.

Une relative indétermination terminologique

Comme nous l'avons déjà remarqué, différents adjectifs sont souvent accolés au terme de littératie lorsqu'il s'agit de désigner les premiers usages et connaissances de l'écrit. Cohabitent ainsi depuis les années 1990 les expressions « *emergent literacy* » et « *early (childhood) literacy* », même si la seconde tend à se substituer à la première, avec la tendance croissante à prendre comme objets d'étude les manières dont les premières connaissances et pratiques de l'écrit s'hybrident lorsqu'elles sont exposées aux enseignements scolaires. Les désaccords sur la définition à donner au terme de littératie lui-même sont beaucoup plus problématiques pour l'unité du champ. Selon en effet les définitions plus ou moins extensives qui sont (le plus souvent) implicitement données à ce terme, les façons de délimiter et d'appréhender les objets d'étude qu'il désigne peuvent varier considérablement. Une définition compatible avec toutes les approches de la littératie précoce actuellement en présence pourrait être l'ensemble des connaissances et des pratiques relatives à l'écrit. Mais, nous l'avons vu, beaucoup de recherches n'étudient que l'un de ces deux aspects, cognitif ou socio-culturel, de la littératie. Cet exclusivisme conduit ainsi souvent à considérer soit un enfant générique lorsqu'il est question de son développement cognitif « hors sol », hors de son terreau social ; soit la diversité socio-culturelle des pratiques de socialisation à l'écrit, mais avec relativement peu de précisions sur les connaissances ou compétences en jeu dans ces pratiques et sur leur possible structuration développementale.

Autre ligne de clivage tout aussi décisive mais peut-être encore moins formalisée : les différentes acceptions données à l'écrit. Il y a là aussi une forte opposition entre les définitions les plus académiques, dans lesquelles on considère qu'il n'y a d'écrit qu'alphabétique et donc que le développement du langage écrit ne peut être que le lent apprentissage du principe alphabétique (cf. certaines études sur l'écriture émergente), et les conceptions de l'écrit les plus extensives qui incluent aussi les systèmes sémiotiques non alphabétiques (graphies de toutes sortes), voire même tous les modes de communication qui peuvent être utilisés lors des apprentissages et des pratiques de l'écrit (cf. les approches multimodales). Certains chercheurs n'hésitent pas à faire un pas de plus dans ce sens, en considérant que le langage verbal décontextualisé, même lorsqu'il n'accompagne pas des usages de l'écrit, constitue une composante de la littératie. Si cette largesse conceptuelle est discutable, elle a au moins le mérite d'offrir une vision moins parcellaire du développement langagier du jeune enfant, qu'il relève plus spécifiquement de l'oral ou de l'écrit. Comme nous l'avons suggéré, l'exemple des effets cognitifs des différentes modalités de lectures partagées d'albums est particulièrement révélateur du potentiel explicatif d'une telle approche intégrée.

Des ramifications épistémologiques profondes

Dans ces conditions, pourquoi de telles lignes de clivage n'ont-elles pas été plus souvent franchies alors même que leur effacement aurait pu contenir la fragmentation croissante de ce champ de recherches ? Une des réponses possibles tient à ce qui fait aussi la force et la vitalité des recherches sur la littératie précoce : sa pluridisciplinarité. Ce champ de recherches s'est constitué et s'est développé grâce aux dialogues et confrontations entre des chercheurs venant d'horizons disciplinaires fort variés (principalement : la psychologie, l'anthropologie, l'histoire, la sociolinguistique, les sciences de l'éducation, la sociologie...). Si ces échanges ont été très féconds, ils n'ont pas permis de réduire le flou conceptuel évoqué plus haut, dans la mesure où continuent à se côtoyer des orientations épistémologiques, méthodologiques et théoriques bien distinctes. Malgré ou à cause de la pluridisciplinarité constitutive de ce champ, ces orientations reprennent le plus souvent des clivages traditionnels disciplinaires. Avec d'un côté les travaux de psychologie cognitive qui privilégient les méthodes expérimentales ou longitudinales pour étudier les processus de maturation interne (intrapyschique) des connaissances ou des compétences d'un enfant générique, sans donc trop se préoccuper de la représentativité ou des appartenances socio-culturelles des populations qu'ils étudient, ni des façons dont les interactions sociales interviennent dans ces processus, ni enfin des interrelations développementales entre les différentes capacités étudiées (cf. en particulier les premiers travaux portant sur l'écriture et la lecture émergentes). Et de l'autre les approches ethnographiques, plus sensibles aux variations et aux effets de contextes sur ces processus, et qui privilégient en conséquence les enquêtes « de terrain » par observation des pratiques quotidiennes dans leurs cadres culturels, sans trop d'égards cependant à ce que peuvent partager malgré tout les pratiques et les connaissances étudiées, comme si elles étaient totalement étrangères les unes aux autres et donc incommensurables (cf. notamment les études de la « littératie émergente » ayant pris le tournant « socio-culturel » des années 1980). Pour reprendre la terminologie utilisée par Brian Street (1984, p. 1) afin de démarquer les « *new literacies studies* », au sein desquelles il situe ses propres recherches, des approches plus traditionnelles de la littératie, la principale ligne de partage serait donc constituée par l'opposition entre le modèle « autonome » (des contextes socio-culturels) ou « universel », et le modèle « idéologique » de la littératie (car situé au sein de communautés culturelles de pratiques et de valeurs).

Cependant, ces deux principales orientations épistémologiques, les différentes façons de conceptualiser l'écrit présentées plus haut et les appartenances disciplinaires des chercheurs travaillant sur la littératie précoce ne se recoupent que partiellement. Prenons le cas de Jack Goody. Dans certains de ses travaux, qui constitueraient selon Street le prototype du modèle universel, il inclut dans l'écrit des dispositifs graphiques (listes, tableaux...) qui « ne se prononcent pas » (Goody, 1979, p. 148). Il ne se situe donc pas du côté de ceux qui ignorent les effets cognitifs des écritures non alphabétiques, qui seraient trop attachés à un point de vue ethnocentrique consistant à considérer que l'invention des écritures alphabétiques a eu une portée universelle (dans l'histoire de l'humanité) parce que ce système d'écriture serait supérieur à tous les autres. Comme, en outre, Street et Goody sont tous les deux des anthropologues de l'écrit, l'appartenance disciplinaire des chercheurs n'est donc qu'en partie à l'origine des lignes de clivage épistémologiques et/ou théoriques repérables dans le champ des recherches consacrées à la littératie précoce. D'ailleurs, la discipline qui a joué un rôle majeur dans la constitution de ce champ de recherches, « la » psychologie, connaît des clivages similaires à ceux que nous venons d'exposer. Ainsi, le tournant socio-culturel a été d'autant plus facilement pris que l'orientation largement piagétienne des

premières recherches sur la littératie émergente a été remise en cause au profit de perspectives socio-culturelles initiées par la diffusion des travaux de Lev Vygotski, dont l'influence dans les communautés de recherche anglophones n'a cessé de croître à partir de la fin des années 1970 avec de nouvelles traductions de ses travaux (Vygotski, 1978) et les présentations/réappropriations de son programme de recherche qu'ont faites (entre autres) Sylvia Scribner et Michael Cole (1978, 1981) ou James Wertsch (1979).

Une autre explication possible à cette pluralité tiendrait plus fondamentalement aux façons de concevoir les articulations entre l'écrit et l'oral. Jusqu'à présent, nous avons repris les expressions de langage écrit ou oral qui sont en usage dans cette littérature. Mais la théorisation de l'écrit comme un langage à part entière, ayant une matérialité et un système de significations propres, est suffisamment récente pour ne pas faire encore consensus. Jusqu'à ces dernières années et depuis au moins Aristote, il ne faisait pas de doute que l'écrit n'était qu'une simple représentation de la parole (Saussure, [1916] 1987; Bloomfield, 1933), ce que Jacques Derrida a qualifié de phonocentrisme (1967). Or si la transcription alphabétique est fidèle aux formes verbales (phonèmes, lexèmes et syntaxe), elle l'est beaucoup moins quand il s'agit de rendre compte par l'écrit des façons dont elles sont dites (intonations, accentuations, mimiques, accompagnements gestuels...) (Olson, 1998). Et inversement, tous les signes écrits ne sont pas verbalisables, comme l'a bien noté Goody. Si bien que la fonction de représentation phonémique de l'écrit n'est pas exclusive d'autres fonctions symboliques, comme le montrent d'ailleurs les confusions que font certains enfants quand ils sont encore en situation d'« inventer » une écriture. On l'a vu, au lieu de représenter des sons, il leur arrive d'utiliser les signes écrits pour représenter directement certaines caractéristiques « physiques » des référents (tailles, grosseurs...) qu'ils veulent symboliser. Ce que montre plus précisément l'étude pionnière de Luria, c'est que des formes de notation non alphabétiques peuvent être utilisées par de jeunes enfants comme moyens mnémotechniques de ce qui a été dit (Luria, [1929] 1978, p. 162). Cet usage de l'écrit s'appuie essentiellement sur un des principaux traits caractéristiques de toutes les formes de notation par rapport au mode de communication oral : sa permanence. Si cette caractéristique permet aux systèmes d'écriture de représenter plus ou moins fidèlement les formes verbales, elle a d'autres pouvoirs cognitifs, non seulement mnémotechniques mais aussi métalinguistiques, comme l'ont bien remarqué (notamment) Vygotski et Goody. La permanence de l'écrit donne en effet plus le temps (Chafe, 1985, 1991) de considérer « d'un œil nouveau » ce qu'il re-présente spatialement et ainsi de prendre pour objet de réflexion le langage pour lui-même, que ce soient les unités linguistiques qui le composent et leurs rapports ou, plus généralement, son pouvoir de signification autonome, ce qu'il veut « dire » indépendamment du contexte dans lequel il a été énoncé, et plus particulièrement des interactions d'individus co-présents.

Vers une sociologie du développement langagier ?

Si elles ont été très peu étudiées dans la littérature consacrée à la littératie précoce, cette caractéristique des formes de notation et la pluralité des articulations des modes de communication oral et écrit qu'elle autorise semblent néanmoins particulièrement intéressantes pour qui étudie les premiers usages de l'écrit, sans limiter *a priori* l'approche à ce qui relève plus strictement du principe alphabétique. Il y a sans doute là un gisement de découvertes à faire, dans la mesure où les premières tentatives d'écriture des enfants sont le plus souvent bien éloignées de ce principe. Mais aussi parce qu'il nous semble que l'étude plus systématique de la pluralité des configurations des

pratiques sémiotiques orales et écrites est centrale pour qui cherche à mieux comprendre comment différents contextes socio-culturels peuvent orienter le rythme, voire même la nature, du développement langagier du jeune enfant. Sur un plan plus théorique, elle permettrait de penser davantage les articulations possibles entre les concepts de socialisation et de développement, qui sont rarement utilisés ensemble (les sociologues privilégiant l'usage du premier, les psychologues le second).

Cette perspective pourrait conduire à une meilleure appréhension des effets des développements langagiers socialement différenciés sur la réussite des apprentissages scolaires, que l'on mesure plus ou moins précisément on l'a vu, et surtout dont on peine encore à bien identifier les ressorts. Or, depuis les recherches en ce sens de Vygotski, beaucoup de travaux montrent qu'un grand nombre d'exercices scolaires exigent d'adopter une posture détachée vis-à-vis du langage (qu'il soit oral ou écrit), afin de rendre possible son objectivation et la prise de conscience du pouvoir de signification autonome de l'écrit. Comme nous venons de le souligner, la permanence de l'écrit facilite ce type de prise de conscience « métalinguistique ». Mais à rebours des conceptions trop binaires et systématiques de ce qui peut caractériser respectivement les modes de communication oral et écrit et leurs pouvoirs cognitifs (Joigneaux, 2013; Rochex, 2013), il semble qu'on gagnerait à considérer plus attentivement comment différentes configurations de modes de communication et de représentation (approche multimodale) permettent ou entravent la construction de ce rapport particulier au langage, et ce faisant relèvent de différentes (modalités de) littératie(s) précoce(s).

Ici aussi, les perspectives ouvertes par Vygotski s'avèrent précieuses. Dans son étude du « développement du signe chez l'enfant », il remarque que les premiers usages que font les jeunes enfants de différents modes de communication ou de représentation sont avant tout multimodaux. Ce n'est que progressivement qu'ils apprennent ensuite à « décontextualiser » ces premiers usages. Par exemple, il note que pour réaliser leurs premiers dessins, les enfants ne se contentent pas de dessiner, mais qu'ils « jouent » en même temps ce qu'ils veulent représenter (ainsi pour représenter un personnage qui court, ils miment la course avec leurs doigts). De même, dans leurs premiers jeux, ils communiquent largement par gestes ou oralement pour en donner une signification, ne se contentant pas de seulement enchaîner la suite des actions qui constituent le scénario de ces jeux (Vygotski, 1978, p. 106-108). Ce, avant que ces différents moyens de représentation n'acquière une signification autonome, c'est-à-dire délivrée des contextes dans lesquels les enfants ont appris à s'en servir. C'est ce genre d'analyse qu'ont utilisé respectivement Luria pour expliquer comment les enfants apprennent à passer d'une écriture pictographique à une écriture phonétique (progressivement ils font abstraction des caractéristiques physiques des référents qu'ils veulent représenter pour ne se concentrer que sur les caractéristiques morphologiques des mots qui permettent de désigner ces référents, de façon donc autonome de leur réalité physique, cf. plus haut) et Bruner à propos de l'acquisition du langage. Mais comme nous l'avons déjà noté, ce type d'approche a sans doute tendance à surgénéraliser ce qui peut être observable dans certaines « classes moyennes », plus aisément accessibles aux chercheurs.

D'autres travaux, notamment ceux qui portent sur les différents types d'échanges langagiers que peuvent avoir – selon les différents milieux sociaux et les différentes configurations familiales – les parents avec leurs enfants, invitent au contraire à plus de prudence... même si le schème d'analyse consistant à conceptualiser le développement langagier par reconfigurations successives des modes de communication et de représentation utilisés semble très puissant. Pour s'en convaincre, reprenons de

ce nouveau point de vue certains constats de Heath (1982a, 1983) à propos des variations sociales des modes de lectures partagées²⁰. Ce type d'événements littéraires est l'occasion, on l'a vu, de différents modes de questionnement selon les communautés qu'elle a étudiées. Si Heath montre bien que dans les classes moyennes les questions que posent les parents à leurs enfants sont de plus en plus décontextualisées, au sens où elles se réfèrent de moins en moins au contexte immédiat de lecture (texte qui vient d'être lu ou image pointée), ce processus est beaucoup moins présent dans les autres communautés dans lesquelles elle a enquêté. Les échanges oraux sont donc inégalement propices à la prise de recul sur ce qui est lu, obtenue en cherchant à établir ce qui n'est que suggéré, ou en faisant des rapprochements explicites avec la vie quotidienne des enfants et en catégorisant précisément les éléments ainsi mis en relation. De ce fait, ils exploitent plus ou moins les possibilités qu'offre de ce point de vue la permanence de l'écrit : les textes et les images des albums sont inégalement utilisés pour servir de points d'appui fixes à ces mises en relation et aux opérations cognitives dont elles sont l'occasion (comparaisons, catégorisations, hiérarchisations, énumérations...). C'est, de façon plus générale, le potentiel de l'écrit à développer la capacité d'auto-référenciation du langage²¹ (Olson, 2006, p. 299) qui est ici plus ou moins utilisé.

Si les albums constituent sans doute un des supports privilégiés de ce type de développement langagier (ce qui expliquerait le lien que ce dernier peut entretenir avec les lectures partagées les plus décontextualisées), ils ne sont pas les seuls, dans la mesure où l'apprentissage d'un usage décontextualisé du langage (ou de tout autre mode de communication ou de représentation) et les modes de questionnement l'étayant peuvent être développés de façon plus diffuse, en dehors d'événements littéraires aussi clairement discernables, au cours de l'ensemble des processus de socialisation primaire. Autrement dit, la socialisation aux usages les plus scolaires du langage n'implique pas obligatoirement et tout le temps des pratiques de l'écrit, ce qui rend si compliquée son étude, comme on l'a déjà constaté à plusieurs reprises. De ce fait, le croisement avec des travaux sur la socialisation ou le développement langagier, moins explicitement centrés sur la littératie précoce, constitue sans doute une des perspectives les plus intéressantes pour développer les orientations théoriques qui viennent d'être esquissées. Car certains d'entre eux présentent des constats suffisamment proches de ceux que nous venons de faire pour étayer ces orientations. Ils ont en effet en commun de souligner que les socialisations familiales qui prédisposent le mieux les enfants à la réussite scolaire sont celles qui apprennent à ces derniers à exploiter la capacité d'auto-référenciation du langage. Comme il ne peut être question de faire ici une seconde note de synthèse sur ce nouvel ensemble de travaux, nous nous contenterons de présenter brièvement les travaux de deux chercheurs, paradoxalement peu cités dans la littérature sur la littératie précoce : Katherine Nelson et Basil Bernstein.

Ces deux chercheurs ont en commun d'avoir étudié comment les différences socio-culturelles de socialisation langagière peuvent façonner des voies différentes de développement (Bernstein, 1975 ; Nelson, 2005 ; Nelson, Plesa, Goldman *et al.*, 2003). Notamment à l'aide du concept d'« externalisation », Katherine Nelson et les chercheurs avec qui elle a travaillé ont analysé comment certains types d'échanges oraux permettent aux enfants d'adopter un nouveau point de vue sur ce qui est ainsi verbalisé. On le voit, nous ne sommes pas très loin de la fonction d'auto-référenciation du langage décrite par Olson, sans pourtant que référence soit faite à la littératie. Nelson a ainsi mis en lumière que le type d'acquisition du langage oral, décrit notamment par Bruner (1987), par dénominations des objets au cours de jeux ou de lectures d'albums, n'était sans doute qu'une modalité parmi d'autres dans la mesure où les noms d'objets qui peuvent

ainsi être appris non seulement ne sont pas les seuls parmi les premiers mots oralisés, mais aussi que la proportion relative des noms et des autres types de mots utilisés par des enfants de classe moyenne du même âge peut être très variable²². C'est pourquoi elle a distingué deux voies de développement langagier, qu'elle a dans un premier temps désignées en typologisant des styles d'enfants : les enfants « référentiels » dont les premiers mots sont des noms d'objets et les enfants « expressifs » dont les premières acquisitions langagières sont, outre des mots, de courtes phrases, relativement stéréotypées (du type « où est-ce ? »...). Elle a en outre cherché à mettre en rapport ces styles avec différents modes de socialisation familiale. Ces derniers se distingueraient principalement par les fonctions que les parents de ces enfants attribuent au langage. Ainsi les parents des enfants « expressifs » auraient une propension plus forte à utiliser le langage pour (seulement) communiquer, ce qui expliquerait aussi pourquoi leurs enfants, quand ils sont plus âgés, ont davantage tendance que les autres à s'appuyer pour se faire comprendre sur tous les moyens que leur offre le contexte d'énonciation (ce serait la raison pour laquelle ils emploient davantage de pronoms que de noms, ont une intonation plus marquée...). Les autres parents utiliseraient le langage de façon plus décontextualisée, au sens où davantage d'éléments de contextes moins immédiats car se référant à un passé ou à un futur plus ou moins proche et commun seraient (explicitement) verbalisés et mis en relation. Non seulement on retrouve ici certaines des conclusions de Heath à propos des différentes modalités, socialement situées, des lectures partagées d'albums, mais la plupart de ces constats rejoignent ceux opérés antérieurement par Bernstein. Cela expliquerait pourquoi certains chercheurs qui ont participé aux recherches menées sous la direction de Katherine Nelson ont qualifié cette dernière catégorie de parents d'« élaboratifs » (Fivush & Reese, 1991, cité par Nelson, 2007, p. 195), en référence au code élaboré tel que l'a théorisé Bernstein.

Mais on peut en douter, en raison du faible écho des travaux de Bernstein sur la littératie précoce et plus généralement sur le développement langagier du jeune enfant. Si cela peut sans doute être référé au retentissement dans les communautés de recherche anglophones de la controverse entre Labov et Bernstein, il n'en reste pas moins que, comme nous l'indiquons à la fin de l'introduction, l'orientation et les principaux résultats des travaux de ce dernier sont souvent très proches ou complémentaires de ceux qui ont pris le tournant socio-culturel décrit plus haut. Si Bernstein n'a pas, à notre connaissance, beaucoup employé le concept de littératie, certaines de ses réflexions sur ce qui différencie les « codes » « élaborés » et « restreints » (pour reprendre une des qualifications les plus connues de Bernstein) peuvent apparaître d'une étrange modernité, quand on les réfère aux perspectives théoriques ou aux derniers travaux que nous venons de présenter. Car certains de ses critères de distinction entre code élaboré et code restreint reposent sur la distinction : « disposition à recourir largement ou peu à la communication verbale plutôt qu'à des modes de communication non verbaux » (Bernstein, 1975, p. 17) ; « les formes de socialisation orientent l'enfant vers des codes de la parole différents : les uns livrent des significations relativement dépendantes, les autres des significations relativement indépendantes du contexte » (Bernstein, 1975, p. 231).

Quels enseignements en tirer ?

Si le champ que constituent les recherches portant sur la littératie précoce reste encore trop fragmentaire, comme le sont certains des résultats auxquels elles ont abouti, il n'en demeure pas moins qu'elles ont permis de construire des connaissances sur la littératie précoce relativement consistantes, et donc opérationnalisables, notamment dans l'enseignement préscolaire, à condition toutefois de tenir compte du point

de vue qu'elles privilégient. Sur ce dernier plan, on peut distinguer deux (ou peut-être trois) optiques différentes, qui correspondent à trois types d'opérationnalisations possibles. Elles sont liées à une des principales lignes de clivage qui traverse ce champ et qui conduit souvent à opposer les approches «cognitives» et «socio-culturelles». Selon la première optique, c'est l'enfant qui est le principal acteur de ses apprentissages, qui «invente» ses premières connaissances et pratiques du monde de l'écrit, même s'il le fait à partir de ce qu'il peut observer dans son environnement. Les chercheurs qui adoptent ce point de vue ont tendance à considérer que les enseignements préscolaires sont trop interventionnistes et qu'ils ne tiennent pas assez compte du développement «spontané» du langage écrit de l'enfant, des expériences et des hypothèses que ce dernier réalise pour donner du sens à ce qu'on lui dit de faire ou d'apprendre (Ferreiro & Teberosky, 1982; Ferreiro, 1986a, 1990). Dans cette optique, l'idéal pédagogique se situe donc plutôt du côté de l'enrichissement de l'environnement dans lequel évolue le jeune enfant, ainsi que de l'observation et de l'analyse de ses expérimentations successives. Ce ne sont qu'à ces conditions que les enseignants pourraient s'immiscer dans le développement langagier du jeune enfant. Et une meilleure connaissance des logiques successives des tentatives d'écriture ou de lecture des enfants, qu'ont mises au jour les recherches sur l'écriture et la lecture émergentes, est indispensable.

Dans une optique davantage socio-culturelle, cela est peut-être nécessaire mais loin d'être suffisant. Bruner recommande ainsi aux enseignants d'«aider les enfants à saisir la différence entre, d'une part, ce qui est savoir personnel et, d'autre part, "ce que l'on doit savoir"» (Bruner, 1996, p. 82) pour pouvoir accéder aux ressources de la culture dans laquelle ils évoluent. Pour cela, ils ne doivent pas hésiter à «étayer» les premiers essais de leurs élèves, quelle que soit la phase de développement dans laquelle ces essais peuvent être situés, pour aider avant tout ces derniers à prendre conscience des différentes fonctions de l'écrit (Aram & Levin, 2001, 2004; Dyson, 1993; Teale & Martinez, 1989), et pas seulement à reproduire le sens des tracés des lettres (Vygotski, 1978, p. 119). Une troisième optique semble se dessiner. Elle correspondrait aux approches plus intégrées du développement du langage oral et écrit. Elle consiste à mettre surtout l'accent sur les pratiques langagières orales «métalinguistiques» et/ou «métacognitives» de manière à amener très tôt les élèves à adopter le rapport au langage valorisé à l'école (Bruner, 1996, p. 85). Pour les lectures partagées, cela se traduirait par les modes de questionnement les moins contextualisés mis en évidence par Heath, et de façon plus transversale, par des étayages amenant les élèves à justifier systématiquement leurs réponses ou leurs décisions, à se poser des questions sur leurs pratiques langagières, sur le sens que pourraient avoir, pour un destinataire absent, leurs énoncés... Mais quelle que soit l'optique considérée, l'opérationnalisation en pratiques et dispositifs pédagogiques des différents enseignements qu'on peut tirer de ce champ de recherches ne peut être laissée à la seule charge des praticiens, comme le montrent de récentes recherches dans ce domaine (Henry & Pianta, 2011; Wasik & Hindman, 2011). Elle est en effet conditionnée par un ensemble de facteurs institutionnels (accompagnements, valorisation, condition d'exercice du métier d'enseignant «préscolaire»...) permettant de les faire vivre. Facteurs auxquels il faudrait sans doute ajouter, concernant les praticiens francophones, un accès plus aisé à cette littérature. Or cela ne sera pas possible tant qu'il n'y aura pas davantage de recherches menées dans ce champ dans les communautés francophones. Puisse cette note de synthèse y contribuer.

Christophe Joigneaux
christophejoigneaux@gmail.com
Université de Paris-Est-Créteil-Val-de-Marne, CIRCEFT-ESCOL

NOTES

- 1 Mis à part les travaux de Ferreiro (1977, 1986b, 1988a, 1988b, 1992, 1998a, 1998b, 2000, 2002; Teberosky, 2002-2003), non seulement peu de traductions en français sont faites de ces travaux, mais aussi un nombre restreint de publications francophones s'y réfèrent. Lorsque c'est le cas, beaucoup d'entre elles concernent les « pré-requis » aux apprentissages scolaires de la lecture (par exemple Chauveau, 1997; Ecalle & Magnan, 2002; Fayol, 1992), sauf lorsqu'elles sont le produit de collaborations de chercheurs francophones et anglophones (par exemple Besse, 1990, 1996; Downing & Fijalkow, 1990; Pigem, Blicharski & Strayer, 1999). Parmi les explications possibles de cette diffusion restreinte dans la communauté francophone de cet ensemble de travaux, on peut mettre en avant la précocité des apprentissages scolaires de l'écrit en France, à l'école maternelle, qui rend plus ardue que dans d'autres pays l'étude des premiers usages enfantins de l'écrit, avant qu'ils ne soient influencés par l'enseignement scolaire. Mais pour rendre compte de façon plus satisfaisante de ce déséquilibre, il faudrait sans doute prendre en compte la façon dont les recherches linguistiques se sont développées en France, et plus particulièrement comment la place prise, en éducation, par la didactique du français a orienté les lectures qui ont pu être faites d'un certain nombre des travaux présentés dans cette note.
- 2 Je remercie celles et ceux qui, par les discussions que nous avons eues, m'ont accompagné dans ce travail, en particulier Isabelle Bastide, Élisabeth Bautier, Stéphane Bonnéry, Sylvain Broccolichi, Anne-Marie Chartier, Bertrand Geay, Marceline Lappara, Claire Margolinas, Jean-Yves Rochex, Elsie Rockwell.
- 3 En oubliant ce faisant l'importance de travaux bien antérieurs qui, rétrospectivement, peuvent être considérés comme tout autant précurseurs. C'est le cas notamment des recherches conduites par Hildreth ou Luria (Hildreth, 1936; Luria, [1929] 1978). Nous reviendrons plus bas sur l'importance des travaux que ce dernier a consacrés à ce qu'il qualifiait de « littérature enfantine ».
- 4 À cette fin, nous nous sommes servi de « revues » de cette littérature (Gillen & Hall, 2003; Mason & Allen, 1986; Whitehurst & Lonigan, 1998; Yaden, Rowe & MacGillivray, 2000) ou d'ouvrages de synthèse (Dickinson & Neuman, 2006; Goelman, Oberg & Smith, 1984; Hall, 1987; Hall, Cremin, Comber *et al.*, 2013; Hall, Larson & Marsh, 2003; Jewitt & Kress, 2003; Neuman & Dickinson, 2001, 2011).
- 5 Ce degré varie selon que restent présents ou non différents éléments des contextes (support, couleur ou typographie) dans lesquels ils ont appris à reconnaître ces mots.
- 6 Certains d'entre eux ne souscrivent que partiellement à la schématisation du développement de l'écriture qui est présentée ici. Ils mettent en particulier en cause son unicité, en remarquant que certains enfants ne passent pas par toutes les phases ou étapes distinguées par ces recherches ou que des enfants d'un même âge peuvent avoir des pratiques ou faire des hypothèses relevant de différentes phases (Green, 1998; Kenner, 2000; Sulzby, 1996).
- 7 La première reproduction d'écriture d'enfant de cet encadré figure sur le site du Chêne parlant (<<http://lecheneparlant.over-blog.com/>>, consulté le 6 mars 2014); la deuxième est tirée d'un ouvrage d'E. Ferreiro (1988b, p. 74); la troisième d'un article d'I. Montésinos Gelet (2001).
- 8 Cf. pour une recension des travaux portant sur cette relation : National Early Literacy Panel, 2008; Snow, Burns & Griffin, 1998.
- 9 Les méta-analyses consistent à compiler statistiquement les résultats d'études réalisées indépendamment les unes des autres de façon à les rendre comparables et ainsi obtenir des résultats de plus grande portée, car établis par cumul des échantillons de chacune de ces études.
- 10 Cf. Mol, Bus, de Jong *et al.*, 2008 et Sénéchal & Young, 2008, pour des méta-analyses de recherches consacrées à l'objectivation de cette relation.
- 11 C'est par exemple, le cas de l'*Effective Pre-school and Primary Education (EPPE) Project*, une étude longitudinale réalisée en Angleterre consistant à suivre un large échantillon d'enfants, entre leurs troisième et onzième années. Mais aussi des *National Longitudinal Survey of Youth (NLSY)*, *Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten Cohort (ECLS-K)*, *Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort (ECLS-B)* ou du *Panel of Income Dynamics (PSID)*.
- 12 Des activités suffisamment fonctionnelles et pratiques pour que leurs visées ne soient pas seulement didactiques, c'est-à-dire qu'elles ne se réduisent pas à leur apprentissage.
- 13 La plupart de ces constats restent cependant discutables, notamment à cause de l'actuelle inflation terminologique qui prévaut dans les travaux cherchant à identifier différents types de lectures partagées. On peut aujourd'hui trouver dans la littérature une vingtaine d'adjectifs plus ou moins redondants pour les caractériser : analytique, co-constructive, collaborative, compréhensive, descriptive, didactique, directive, gestuelle, dialogique, interactive...
- 14 Dans cette littérature, le langage décontextualisé désigne une des caractéristiques du registre langagier écrit, liée à la situation de communication à distance que supposent souvent la lecture et l'écriture, mettant en jeu une audience qui ne partage que partiellement le contexte de l'énonciateur (matériel ou expérientiel) et donc certaines des connaissances dont ce contexte est porteur et auquel l'énonciateur ne peut faire directement référence. Et il peut très bien ne pas le faire à l'oral non plus. C'est pourquoi on parle alors de langage décontextualisé, un langage dans lequel ces connaissances sont explicitées, de façon plus ou moins exhaustive. La signification de ce langage ne peut donc être tirée que de la forme linguistique, à l'exclusion de tout indice contextuel ou non verbal.

- 15 Bourdieu est ainsi de plus en plus fréquemment cité (Albright & Luke, 2008 ; Grenfell, Bloome, Hardy *et al.*, 2012).
- 16 Nous utilisons ici ce terme dans son acception la plus large, qui inclut tous les termes comme outil, support, instrument, artefact... qui peuvent désigner une matérialité physique ou virtuelle.
- 17 On qualifie de métafiction l'ensemble des procédés d'auto-référenciation qui permettent à l'auteur de prendre à partie ses lecteurs et ainsi de construire un espace intermédiaire entre ces derniers et le narrateur.
- 18 Qui, pour les albums, est parfois requalifié d'« intericonicité » (*intericonicity*), d'« interpicitorialité » (*interpicitoriality*) ou d'« intervisualité » (*intervisuality*). Elle comprend tous les procédés de mises en relation avec d'autres textes et images : citation picturale ou textuelle, allusions plus ou moins explicites, imitations, parodies...
- 19 La prolifération actuelle des adjectifs accolés au concept de littératie est sans doute une manifestation de cet état théorique des recherches dans ce domaine (Street, 2009).
- 20 Cf. plus haut pour quelques références plus récentes sur cette question, notamment Dickinson & Tabors (2001).
- 21 Autrement dit, la possibilité qu'offre le langage de se prendre lui-même pour objet de réflexion (auto-objectivation).
- 22 Dans l'un de ses premiers travaux (Nelson, 1973), Nelson a constitué un échantillon de 81 enfants de deux ans environ, tous de « classe moyenne ». Des recherches ultérieures sont arrivées au même type de conclusions, cf. notamment Bates, Bretherton & Snyder, 1988 ; Hampson & Nelson, 1993 ; Lieven, Pine & Dresner Barnes, 1992.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMS M. J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge : MIT Press.
- ALBRIGHT J. & LUKE A. (dir.) (2008). *Pierre Bourdieu and literacy education*. Abington : Routledge.
- ALEXANDER K. L., ENTWISLE D. R. & HORSEY C. (1997). « From first grade forward: Early foundation of high school dropout ». *Sociology of Education*, n° 70, p. 87-107.
- ALLINGTON R. L. (1984). « Content, coverage and contextual reading in reading groups ». *Journal of Reading Behavior*, n° 16, p. 85-96.
- ANDERSON R. C. & FREEBODY P. (1981). « Vocabulary knowledge ». In J. T. Guthrie (dir.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark : International Reading Association, p. 77-116.
- ANTHONY J. L. & LONIGAN C. J. (2004). « The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children ». *Journal of Educational Psychology*, n° 96(1), p. 43-55.
- ARAM D. & LEVIN I. (2001). « Mother-child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation, and early literacy ». *Cognitive Development*, n° 16, p. 831-852.
- ARAM D. & LEVIN I. (2004). « The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy in school: A longitudinal perspective ». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n° 17, p. 387-409.
- ARIZPE E., FARRELL M. & McADAM J. (2013). « Opening the classroom door to children's literature. A review of Research ». In K. Hall, T. Cremin, B. Comber, L. Moll (dir.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, learning and Culture*. Hoboken : Wiley-Blackwell, p. 241-257.
- BAGHBAN M. (1984). *Our daughter learns to read and write: A case study from birth to three*. Newark : International Reading Association.
- BARNES S. B., GUTFREUND M. D., SATTERLY D. & WELLS C. G. (1983). « Characteristics of adult speech predict children's language development ». *Journal of Child Language*, n° 10, p. 65-84.
- BATES E., BREHERTON I. & SNYDER L. (1988). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. New York : Cambridge University Press.
- BEALS D. E. & De TEMPLE J. M. (1993). « Home contributions to early language and literacy development ». In D. Leu & C. Kinzer (dir.), *Examining central issues in literacy research, theory and practice: Forty-second year- book of the National Reading Conference*. Chicago : National Reading Conference Inc., p. 207-216.

- BEALS D. E., De TEMPLE J. M. & DICKINSON D. K. (1994). «Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families». In D. K. Dickinson (dir.), *Bridges to literacy. Children, families en schools*. Cambridge : Basil Blackwell, p. 19-40.
- BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éd. de Minuit.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU I. (1978). «An experimental study of children's ideas about language». In A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. Levelt (dir.), *The child's conception of language*. Berlin : Springer-Verlag, p. 55-82.
- BESSE J.-M. (1990). «L'enfant et la construction de la langue écrite». *Revue française de pédagogie*, n°90, p. 17-22.
- BESSE J.-M. (1996). «An approach to writing in kindergarten». In C. Pontecarpo, M. Orsolini, B. Burge, L. B. Resnick (dir.), *Children's early text construction*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, p. 127-144.
- BIALYSTOK E. (1992). «Symbolic representation of letters and numbers». *Cognitive Development*, n°7, p. 301-316.
- BISSEX G. L. (1980). *GNYS AT WRK: A child learns to write and read*. Cambridge : Harvard University Press.
- BLOOMFIELD L. (1933). *Language*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- BOURDIEU P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOWEY J. A. (1995). «Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement». *Journal of Educational Psychology*, n°87, p. 476-487.
- BRACHEN S. S. & FISCHER J. E. (2008). «Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds». *Early Education and Development*, n°19, p. 45-67.
- BRADLEY L. & BRYANT P. E. (1983). «Categorizing sounds and learning to read: A causal connection». *Nature*, n°301, p. 419-421.
- BRADLEY R. H., CALDWELL B. M. & ROCK S. L. (1988). «Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action». *Child Development*, n°59, p. 852-867.
- BRANSCOMBE N. A. & TAYLOR J. B. (1996). «The development of Scrap's understanding of written language». *Childhood Education*, n°72, p. 278-281.
- BRENNEMAN K., MASSEY C., MACHADO S. & GELMAN R. (1996). «Notating knowledge about words and objects: Pre-schoolers' plans differ for "writing" and drawing». *Cognitive Development*, n°11, p. 397-419.
- BRUCE D. (1964). «The analysis of word sounds by young children». *British Journal of Educational Psychology*, n°34, p. 158-170.
- BRUNER J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- BRUNER J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- BRYANT P. E., MacLEAN M., BRADLEY L. L. & CROSSLAND J. (1990). «Rhyme end alliteration, phoneme detection, and learning to read». *Developmental Psychology*, n°26, p. 429-438.
- BUS A., van IJZENDOORN M. & PELLEGRINI A. (1995). «Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy». *Review of Educational Research*, n°65, p. 1-21
- BUTLER S. R., MARSH H. W., SHEPPARD M. J. & SHEPPARD J. L. (1985). «Seven-year longitudinal study of the early prediction of reading achievement». *Journal of Educational Psychology*, n°77, p. 349-361.
- BYRNE B. & FIELDING-BARNESLEY R. (1989). «Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle». *Journal of Educational Psychology*, n°81, p. 313-321.
- CHAFE W. L. (1985). «Linguistic differences produced by differences between speaking and writing». In D. Olson, A. Hildyard & N. Torrance (dir.), *Literacy, language and learning, The nature and consequences of literacy*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 105-123.
- CHAFE W. L. (1991). «Grammatical subjects in speaking and writing». *Text*, n°11(1), p. 45-72.

- CHANEY C. (1998). «Preschool language and metalinguistic skills are links to reading success». *Applied Psycholinguistics*, n° 19, p. 433-446.
- CHAUVEAU G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz.
- CHOMSKY C. (1972). «Stage in language development and reading exposure». *Harvard Educational Review*, n° 42, p. 1-33.
- CLAY M. M. (1966). *Emergent Reading behaviour*. Mémoire de doctorat, sciences de l'éducation, université d'Auckland (Nouvelle-Zélande).
- CLAY M. M. (1975). *What did I write?* Auckland : Heinemann.
- CLAY M. M. (1979a). *The early detection of reading difficulties: A diagnostic survey with recovery procedures*. Londres : Heinemann Educational.
- CLAY M. M. (1979b). *Reading: The patterning of complex behavior*. Auckland : Heinemann.
- CLAY M. M. (1982). *Observing young readers*. Londres : Heinemann Educational Books.
- COATS K. (2000). «P is for patriarchy: re-imagining the alphabet». *Children's Literature Association Quarterly*, n° 25(2), p. 88-97.
- COMPTON-LILLY C. (2003). *Reading families: The literate lives of urban children*. New York : Teachers College Press.
- COMPTON-LILLY C. (2007). *Reading families: The literate lives of urban children, four years later*. New York : Teachers College Press.
- COMPTON-LILLY C., ROGERS R. & LEWIS T. Y. (2012) «Analyzing epistemological considerations related to diversity: An Integrative critical literature review of family literacy scholarship». *Reading Research Quarterly*, n° 47(1), p. 33-60.
- COX B. E., FANG Z. & OTTO B. W. (1997). «Preschoolers' developing ownership of the literate register». *Reading Research Quarterly*, n° 32, p. 34-53.
- COX B. E. & SULZBY E. (1984). «Children's use of reference in told, dictated, and handwritten stories». *Research in the Teaching of English*, n° 18, p. 345-365.
- CRAIN-THORESON C., DHALIN M. P. & POWELL T. A. (2001). «Parent-child interaction in three conversational contexts: Variations in style and strategy». In J. Brooks-Gunn & P. Rebello (dir.), *Sourcebook on emergent literacy*. San Francisco : Jossey-Bass, p. 23-37.
- CROWE N. & BRADFORD S. (2006). «“Hanging out in runescape”: Identity, work and leisure in the virtual playground». *Children's Geographies*, n° 4, p. 331-346.
- CUNNINGHAM A. E. & STANOVICH K. E. (1992). «Tracking the unique effects of print exposure: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling». *Journal of Educational Psychology*, n° 83, p. 264-274
- CUSHMAN E., KINTGEN E., KROLL B. & ROSE M. (2001). *Literacy: A critical sourcebook*. Boston : Bedford ; St. Martin's.
- DAVIDSON C. (2009). «Young children's engagement with digital texts and literacies in the home: Pressing matters for the teaching of English in the early years of schooling». *English Teaching: Practice and Critique*, n° 8(3), p. 36-54.
- DE GOES C. & MARTLEW M. (1983). «Young children's approach to literacy». In M. Martlew (dir.), *The psychology of written language*. New York : Wiley, p. 217-235.
- DE JONG P. F. & LESEMAN P. P. M. (2001). «Lasting effects of home literacy on reading achievement in school». *Journal of School Psychology*, n° 39, p. 389-414.
- DERRIDA J. (1967). *De la grammatologie*. Paris : Éd. de Minuit.
- DE TEMPLE J. M. & TABORS P. O. (1995). «Styles of interaction during a book reading task: Implications for literacy intervention with low-income families». In K. A. Hinchman, D. J. Leu & K. Kinzer (dir.), *Perspectives on literacy: Research and practice. Forty-fourth yearbook of the National Reading Conference*. Chicago : National Reading Conference, p. 265-271.
- DEUSTSCH M. (1965). «The role of social class in language development and cognition». *American Journal of Orthopsychiatry*, n° 35(1), p. 78-88.
- DICKINSON D. K., FREIBERG J. B. & BARNES E. M. (2011). «Why are so few interventions really effective?: A call for fine-grained research methodology». In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research, Vol.3*. New York : The Guilford Press, p. 337-357.

- DICKINSON D. K., GRIFFITH J. A., MICHNICK GOLINKOFF R. M. & HIRSH-PASEK K. (2012). «How reading books fosters language development around the world». *Child Development Research*. En ligne : <<http://dx.doi.org/10.1155/2012/602807>> (consulté le 26 avril 2014).
- DICKINSON D. K. & NEUMAN S. B. (dir.) (2006). *Handbook of early literacy research, Vol.2*. New York : The Guilford Press.
- DICKINSON D. K. & SNOW C. E. (1987). «Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners for two social classes». *Early Childhood Research Quarterly*, n°2, p. 1-25.
- DICKINSON D. K. & TABORS P. O. (1991). «Early literacy: Linkages between home, school, and literacy achievement at age five». *Journal of Research in Childhood Education*, n°6, p.30-46.
- DICKINSON D. K. & TABORS P. O. (dir.) (2001). *Beginning literacy with language. Young children learning at home and school*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing.
- DOWNING J. & FIJALKOW J. (1990). *Lire et raisonner*. Paris : Privat.
- DUBOW E. F. & IPPOLITO M. F. (1994). «Effects of poverty and quality of the home environment on changes in the academic and behavioral adjustment of elementary school-age children». *Journal of Clinical Child Psychology*, n°23, p. 401-412.
- DURKING D. (1966). *Children who read early*. New York : Teachers College Press.
- DYSON A. H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York : Teachers College Press.
- DYSON A. H. (2000). «On reframing children's words: the perils, promises, and pleasures of writing children». *Research in the teaching of English*, n°34(3), p. 352-367.
- DYSON A. H. (2003). *The Brothers and Sisters learn to write: Popular Literacies in Childhood and School Cultures*. New York : Teachers College Press.
- DYSON A. H. & DEWAYANI S. (2013). «Writing in childhood cultures». In K. Hall, T. Cremin, B. Comber & L. Moll (dir.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture*. Hoboken : Wiley-Blackwell, p. 258-274.
- ECALLE J & MAGNAN A. (2002). *L'apprentissage de la lecture*. Paris : Armand Colin.
- ECHOLS L. D., WEST R. F., STANOVITCH K. E. & ZEHR K. S. (1996). «Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: A longitudinal investigation». *Journal of Educational Psychology*, n°88(2), p. 296-304.
- ELSTER C. & WALKER C. A. (1992). «Flexible scaffolds: Shared reading and rereading of story books in Head Start classrooms». In C. K. Kinzer & D. J. Leu (dir.), *Literacy research and practice: Views from many perspectives. Forty-first yearbook of the National Reading Conference*. Chicago : National Reading Conference Inc., p. 445-452.
- ENGLERT C. S., GARMON A., MARIAGE T., ROZENDAL M., TARRANT K. & URBA J. (1995). «The Early Literacy Project: Connecting across the literacy curriculum». *Learning Disability Quarterly*, n°18, p. 253-275.
- ENTWISLE D. R., ALEXANDER K. L. & OLSON L. S. (2005). «First grade and educational attainment by age 22: A new story». *American Journal of Sociology*, n°110, p. 1458-1502.
- EVANS M. A., SHAW D. & BELL M. (2000). «Home literacy activities and their influence on early literacy skills». *Canadian Journal of Experimental Psychology*, n°54, p. 65-75.
- EVANS M. A., WILLIAMSON K. & PURSOO T. (2008). «Preschoolers' attention to print during shared book reading». *Scientific Studies of Reading*, n°12, p. 106-129.
- FARR M. (1985). *Advances in writing reseach. Vol. 1, Children's early writing development*. Norwood : Ablex.
- FAYOL M. (dir.) (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.
- FEITELSON D., KITA B. & GOLDSTEIN Z. (1986). «Effects of listening to series stories on first graders' comprehension and use of language». *Research in the Teaching of English*, n°20, p. 339-356.
- FEITELSON D., GOLDSTEIN Z., IRAQI J. & SHARE D. L. (1993). «Effects of listening to story reading on aspects of literacy acquisition in a diglossic situation». *Reading Research Quarterly*, n°28, p. 70-79.
- FERREIRO E. (1977). «Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture». *Revue suisse de psychologie*, vol. 36, n°2, p. 109-130.

- FERREIRO E. (1984). «The underlying logic of literacy development». In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (dir.), *Awakening to literacy*. Exeter : Heinemann, p. 154-173.
- FERREIRO E. (1985). «Literacy development: a psychogenetic perspective». In D. R. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (dir.), *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 217-228.
- FERREIRO E. (1986a). «The interplay between information and assimilation in beginning literacy». In W. Teale & E. Sulzby (dir.), *Emergent Literacy: Writing and reading*. Norwood : Ablex, p. 15-49.
- FERREIRO E. (1986b). «Qu'est-ce qui écrit dans une phrase écrite? Une réponse psychogénétique». In *Apprendre à lire et à écrire. Genèse des systèmes d'écriture et de la lecture chez l'enfant*. Marseille : CRDP, p. 11-27.
- FERREIRO E. (1988a). «L'écriture avant la lettre». In H. Sinclair (dir.), *La production de notation chez le jeune enfant : langage, nombre, rythmes et mélodies*. Paris : PUF, p. 17-70.
- FERREIRO E. (1988b). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP.
- FERREIRO E. (1990). «Literacy Development: Psychogenesis». In Y. Goodman (dir.), *How children construct literacy: Piagetian perspectives*. Newark : International Reading Association, p. 12-25.
- FERREIRO E. (1991). «Psychological and epistemological problems on written representation of language». In M. Carretero, M. Pope, R. J. Simons & J. Pozo (dir.), *Learning and instruction: European research in international context*. Oxford : Pergamon Press.
- FERREIRO E. (1992). «Psycholinguistique et conceptualisation de l'écrit». In J.-M. Besse, M. De Gaulmyn, D. Ginet & B. Lahire (dir.), *L'illettrisme en question*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 89-99.
- FERREIRO E. (1998a) «Le mot à l'oral et le mot à l'écrit. Une perspective évolutive». In M. Bilger, K. Van den Eynde & F. Gadet (dir.), *Analyse linguistique et approches de l'oral. Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste*. Louvain ; Paris : Peeters, p. 155-165.
- FERREIRO E. (1998b). «De la coordination nécessaire entre les similitudes et les différences». In M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 53-68.
- FERREIRO E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.
- FERREIRO E. (2002). *Culture écrite et éducation*. Paris : Retz.
- FERREIRO E. & TEBEROSKY A. (1982/1979). *Literacy before schooling*. Exeter : Heinemann.
- FIVUSH R. & REESE E. (1991). «Parental styles for talking about the past». Paper presented at the International Conference on Memory, Lancaster (Royaume-Uni).
- FLETCHER K. L. & REESE E. (2005). «Picture-book reading with young children: A conceptual framework». *Developmental Review*, n° 25(1), p. 64-103.
- GIBSON E. & LEVIN H. (1975). *The psychology of reading*. Cambridge : MIT Press.
- GILLEN J. & HALL N. (2003). «The emergence of Early Childhood Literacy». In N. Hall, J. Larson & J. Marsh (dir.), *Handbook of early childhood literacy*. Londres : Sage, p. 3-12.
- GOELMAN H., OBERG A. & SMITH F. (dir.) (1984). *Awakening to literacy*. Exeter : Heinemann.
- GOFFMAN E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Éd. de Minuit.
- GOLDEN J. M. (1990). *The narrative symbol in childhood literature: Exploration in the construction of text*. Berlin : Mouton.
- GOMBERT I. E. & FAYOL M. (1992). «Writing in preliterate children». *Learning and Instruction*, n° 2, p. 23-41.
- GOODMAN Y. (1967). «Reading: A psycholinguistic guessing game». *Journal of the Reading Specialist*, n° 4, p. 126-135.
- GOODMAN Y. (1986). «Children coming to know literacy». In W. Teale & E. Sulzby (dir.), *Emergent Literacy*. Norwood : Ablex, p. 1-14.
- GOODMAN K. S. & GOODMAN Y. (1979). «Learning to read is natural». In L. B. Resnick & P. Weaver (dir.), *Theory and practice of early reading*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, p. 137-155.
- GOODY J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éd. de Minuit.

- GOSWAMI U. & BRYANT P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove; Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- GREEN C. R. (1998). « This is my name ». *Childhood Education*, n°74(4), p.226-231.
- GREGORY E., LONG S. & VOLK D. (dir.) (2004). *Many Pathways to Literacy: Young Children Learning with Siblings, Grandparents, Peers, Communities*. Londres : Routledge.
- GRENFELL M., BLOOME D., HARDY C., PAHL K., ROWSELL J. & STREET B. (dir.) (2012). *Language, ethnography, and education. Bridging New Literacy Studies and Bourdieu*. New York : Routledge.
- GROSSI E.P. (1990). « Applying psychogenesis principles to the literacy instruction of lower-class children in Brazil ». In C. Pontecarpo, M. Orsolini, B. Burge & L. B. Resnick (dir.), *Children's early text construction*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, p.99-114.
- HALL N. (1987). *The emergence of literacy*. Londres : Hoddder & Stoughton.
- HALL N., LARSON J. & MARSH J. (dir.) (2003). *Handbook of early childhood literacy*. Londres : Sage.
- HALL K., CREMIN T., COMBER B. & MOLL L. (dir.) (2013). *International Handbook of Research on Children's Literacy, learning and Culture*. Hoboken : Wiley-Blackwell.
- HAMMETT PRICE L., van KLEECK A. & HUBERTY C. (2009). « Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository conditions ». *Reading Research Quarterly*, n°44, p.171-194.
- HAMPSON J. & NELSON K. (1993). « The relation of maternal language to variation in rate and style of language acquisition ». *Journal of Child Language*, n°20, p.313-342.
- HARPER G. (2001). « Enfranchising the child: picture books, primacy, and discourse ». *Style*, n°35(3), p.393-409.
- HARRIS J., MICHNICK GOLINKOFF R., HIRSH-PASEK K. (2011). « Lessons from the crib of the classroom: How children really learn vocabulary ». In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research, Vol. 3*. New York : The Guilford Press, p.49-65.
- HARSTE J. C., WOODWARD V. A., BURKE C. L. (1984). *Language Stories and literacy lessons*. Portsmouth : Heinemann Educational Books.
- HART B. & RISLEY T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing.
- HAYES D. P. & AHRENS M. (1988). « Vocabulary simplification for children: A special case of "motherese"? ». *Journal of Child Language*, n°15, p.395-410.
- HEATH S. B. (1980). « The functions and uses of literacy ». *Journal of Communication*, n°30, p.123-133.
- HEATH S. B. (1982a). « What no bedtime story means: Narrative skills at home and at school ». *Language in society*, n°11, p.49-76.
- HEATH S. B. (1982b). « Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions ». In D. Tannen (dir.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood : Ablex, p.91-118.
- HEATH S. B. (1982c). « Questining at home and at school: A comparative study ». In G. Spindler (dir.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. New York : Holt, Rinehart & Winston, p.102-131.
- HEATH S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HENDERSON E. & BEERS J. (1980). *Developmental and cognitive aspects of learning to spell: A reflection of word knowledge*. Newark : International Reading Association.
- HENRY A. E. & PIANTA R. C. (2011). « Effective Teacher-child interactions and children's literacy: Evidence for scalable, aligned approaches to professional development ». In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research, Vol. 3*. New York : The Guilford Press, p.308-321.
- HIEBERT E. H. (1981). « Developmental patterns and interrelationships of preschool children's print awareness ». *Reading Research Quarterly*, n°16(2), p.236-259.
- HILDRETH C. (1936). « Developmental sequences in name writing ». *Child Development*, n°7, p.291-303.

- HOLDAWAY D. (1979). *The foundations of literacy*. Sydney : Ashton Scholastic.
- HOWES C., BURCHINAL M., PIANTA R., BRYANT D., EARLY D., CLIFFORD R. et al. (2008). «Ready to learn?: Children's pre-academic achievement in prekindergarten programs». *Early Childhood Research Quarterly*, n°23, p.27-50.
- HUNT P. (1991). *Criticism, theory and children's Literature*. Londres : Blackwell.
- JESSON R., PARR J. & McNAUGHTON S. (2013). «The unfulfilled pedagogical promise of the dialogic in writing». In K. Hall, T. Cremin, B. Comber & L. Moll (dir.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, learning and Culture*. Hoboken : Wiley-Blackwell, p.215-227.
- JEWITT C. (2008). «Multimodality and literacy in school classrooms». *Review of Research in Education*, n°32, p.241-267.
- JEWITT C. & KRESS G. (dir.) (2003). *Multimodal literacy*. New York : Peter Lang.
- JOIGNEAUX C. (2013). «“Early literacy”, apprentissage et inégalités scolaires». In J.-P. Bernié & M. Brossard (dir.), *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p.237-250.
- JUEL C. (1988). «Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades». *Journal of Educational Psychology*, n°80, p.437-447.
- JUEL C., GRIFFITH P. L. & GOUGH P. B. (1986). «Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade». *Journal of Educational Psychology*, n°78, p.243-255.
- JUSTICE L. M., PULLEN P. C. & PENCE K. (2008). «Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading». *Developmental Psychology*, n°44, p.855-866.
- KAMBERELIS G. & BOVINO T. D. (1999). «Cultural artifacts as scaffolds for genre development». *Reading Research Quarterly*, n°34(2), p.138-170.
- KENNER C. (2000). «Symbols make text: A social semiotic analysis of writing in a multilingual nursery». *Written Language and Literacy*, n°3(2), p.235-265.
- KENNER C. (2004). *Becoming Biliterate*. Stoke on Trent : Trentham Press.
- KRESS G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Londres : Routledge.
- KRESS G., JEWITT C., OGBORN J. & TSATSARELIS C. (2000). *Multimodal teaching and learning*. Londres : Continuum.
- KRESS G. & Van LEEUWEN T. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres : Arnold.
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LANCASTER L. (2001). «Staring at the page: The function of gaze in a young child's interpretation of symbolic forms». *Journal of Childhood Literacy*, n°1(2), p.131-152.
- LANCASTER L. (2003). «Beginning at the beginning: How a young child constructs time multimodally». In C. Jewitt & G. Kress (dir.), *Multimodal Literacy*. New York : Peter Lang, p.107-122.
- LANDRY S. H. & SMITH K. E. (2006). «The influence of parenting on emerging literacy». In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (dir.), *Handbook of early literacy research, Vol. 2*. New York ; Londres : The Guildford Press, p.135-148.
- LANDRY S. H., SMITH K. E. & SWANK P. R. (2003). «The importance of parenting in early childhood for school age development». *Developmental Neuropsychology*, n°24, p.559-592.
- LASS B. (1982). «Portray of my son as an early reader». *The reading Teacher*, n°36(1), p.20-28.
- LAVE J. (1996). «Teaching, as learning, in practice». *Mind, Culture, and Activity*, n°3, p.149-164.
- LAVE J. & WENGER E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LEMKE J. (2000). «Accros the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems». *Mind, Culture, and Activity*, n°7(4), p.273-290.
- LEMKE J. (2001). «The long and short of it: Comments on multiple timescale studies of human activity». *The Journal of the Learning Sciences*, n°10, p.17-26.

- LEVIN I. & BUS A. G. (2003). «How i emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers». *Developmental Psychology*, n°39, p. 891-905.
- LEVIN I. & KORAT O. (1993). «Sensitivity to phonological, morphological, and semantic cues in early reading and writing in Hebrew». *Merrill-Palmer Quaterly*, n°39, p.213-232.
- LEVY B. A., GONG Z., HESSELS S., EVANS M. A. & JARED D. (2006). «Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences». *Journal of Experimental Child Psychology*, n°93, p. 63-93.
- LEWIS D. (1990). «The constructedness of texts: picture books and the metafiction». *Signal*, n°62, p. 131-146.
- LEWIS D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing Text*. Londres : Routledge.
- LIEVEN E. V. M., PINE J. M. & DRESNER BARNES H. (1992). «Individual differences in early vocabulary development: Redefining the referential-expressive distinction». *Journal of Child Language*, n° 19, p. 287-310.
- LIN D., McBRIDE-CHANG C., ARAM D., LEVIN I., CHEUNG Y. M., CHOW Y. Y. *et al.* (2009). «Maternal mediation of writing in Chinese children». *Language and Cognitive Processes*, n°24, p. 1286-1311.
- LONIGAN C. J., BURGESS S. R., ANTHONY J. L. & BARKER T. A. (1998). «Development of phonological sensitivity in two- to five-year-old children». *Journal of Educational Psychology*, n°90, p. 294-311.
- LURIA A. ([1929] 1978). «The developments of writing in the child». In M. Cole (dir.), *The selected writings of A.R. Luria*. New York : M. E. Sharpe, p. 146-194.
- MACLEAN M., BRYANT P. & BRADLEY L. (1987). «Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood». *Merril-Palmer Quarterly*, n°33, p. 255-282.
- MARSH J. (dir.) (2005). *Popular culture, media and digital literacies in early childhood*. Londres : Routledge; Falmer.
- MARSH J. (2011). «Young children's literacy practices in a virtual world: Establishing an online interaction order». *Reading Research Quarterly*, n°42(6), p. 101-111.
- MARTINEZ M., CHEYNEY M. & TEALE W. H. (1991). «Classroom literature activities and kindergartners' dramatic story reenactments». In J. Christie (dir.), *Play and early literacy development*. Albany : State University of New York Press, p. 119-140.
- MARTINEZ M. & TEALE W. H. (1993). «Teacher storybook reading style: A comparison of six teachers». *Research in the Teaching of English*, n°27, p. 175-199.
- MARTINI F. & SÉNÉCHAL M. (2012). «Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest». *Canadian Journal of Behavioural Science*, n°44(3), p.210-221.
- MARTINS P. A. (1996). *I already know how to read: A child's view of literacy*. Portsmouth : Heinemann.
- MASON J. M. (1980). «When children begin to read? An exploration of four-year-old children's letter and word Reading competencies». *Reading Research Quarterly*, n°15(2), p. 203-227.
- MASON J. M. (1992). «Reading stories to preliterate children: A proposed connection to reading». In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (dir.), *Reading acquisition*. Hillsdale : Erlbaum, p.215-243.
- MASON J. M. & ALLEN J. (1986). «A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading». *Review of Research in Education*, n°13, p.3-38.
- MCCORMICK C. E. & MASON J. M. (1986). «Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading». In W. H. Teale & E. Sulzby (dir.), *Emergent Literacy: Writing and reading*. Norwood : Ablex, p.90-115.
- MCLANE J. B. & McNAMEE G. D. (1990). *Early literacy*. Cambridge : Harvard University Press.
- METSALA J. L. (2011). «Lexical reorganisation and the emergence of phonological awareness». In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research, Vol. 3*. New York : The Guilford Press, p. 66-82.
- MOL S. E., BUS A. G. & de JONG M. T. (2009). «Interactive book reading in early education: A tool to stimulate point knowledge as well as oral language». *Review of Educational Research*, n°79(2), p. 979-1007.

- MOL S. E., BUS A. G., de JONG M. T. & SMEETS D. J. H. (2008). « Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis ». *Early Education and Development*, n° 19, p. 7-26.
- MONTÉSINOS GELET I. (2001). « Quelles représentations de notre système d'écriture ont les enfants au préscolaire ? ». *Québec français*, n° 122, p. 33-37.
- MORPHET M.V. & WASHBURNE C. (1931). « When should children begin to read? ». *Elementary School Journal*, n° 31, p. 496-508.
- MORROW L. M. (1989). « The effect of small group story reading on children's questions and comments ». In S. McCormick & J. Zutell (dir.), *Cognitive and social perspectives for literacy research and instruction: Thirty-eighth yearbook of the National Reading Conference*. Chicago : National Reading Conference, p. 77-86.
- MOSS G. (2003). « Putting the text back into practice: Junior-Age non-fiction as objects of design ». In C. Jewitt & G. Kress (dir.), *Multimodal Literacy*. New York : Peter Lang, p. 73-87.
- MUNSON B., KURTZ B. A. & WINDSOR J. (2005). « The influence of vocabulary size, phonotactic probability, and wordlikeness on nonword repetitions of children specific language impairment ». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, n° 48, p. 1033-1047.
- MURRAY B. A., STAHL S. A. & IVEY M. G. (1996). « Developing phoneme awareness through alphabet books ». *Reading and Writing*, n° 8, p. 307-322.
- NATIONAL Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Jessup : National Center for Family Literacy.
- NELSON K. (1973). « Structure and strategy in learning to talk ». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 38, n° 1-2.
- NELSON K. (2005). « Emerging levels of consciousness in early human development ». In H. S. Terrace & J. Metcalfe (dir.), *The missing link in cognition: Origins of self-reflective consciousness*. New York : Oxford University Press, p. 116-141.
- NELSON K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning, and memory*. Cambridge : Harvard University Press.
- NELSON K., PLESA D., GOLDMAN S., HENSELER S., PRESLER N. & WALKENFIELD F. F. (2003). « Entering a community of minds: An experiential approach to theory of minds ». *Human Development*, n° 46, p. 7-29.
- NEUMAN S. B. & CELANO D. (2006). « The knowledge gap: Implications of levelling the playing field for low-income and middle-income children ». *Reading Research Quarterly*, n° 41(2), p. 176-201.
- NEUMAN S. B. & DICKINSON D. K. (dir.) (2001). *Handbook of early literacy research, Vol. 1*. New York : The Guilford Press.
- NEUMAN S. B. & DICKINSON D. K. (dir.) (2011). *Handbook of early literacy research, Vol. 3*. New York : The Guilford Press.
- NEUMAN S. B. & SOUNDY C. (1991). « The effects of "storybook partnerships" on young children's conception of stories ». In J. Zutell & S. McCormick (dir.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction. Fortieth yearbook of the National Reading Conference*. Chicago : National Reading Conference, p. 141-148.
- NEUMANN M. M., HOOD M. & NEUMANN D. (2008). « The scaffolding of emergent literacy skills in the home environment: A case study ». *Early Childhood Educational Journal*, n° 36, p. 313-319.
- NICHOLS S. (2011). « Young children's literacy in the activity space of the library: A geosemiotic investigation ». *Journal of Early Childhood Literacy*, n° 30(2), p. 164-189.
- NICHOLS S., NIXON H. & ROWSELL J. (2009). « Shaping the identities and practices in relation to early years literacy ». *Literacy*, n° 43(2), p. 65-74.
- NIÈRES I. (1995). « Writers writing a short history of children's literature within their texts ». In M. Nikolajeva (dir.), *Aspects and issues in the history of children's literature*. Westport : Greenwood, p. 49-56.
- NIKOLAJEVA M. & SCOTT C. (2001). *How picturebooks work*. New York : Garland.
- NINIO A. & BRUNER J. S. (1978). « The achievement and antecedents of labelling ». *Journal of Child Language*, n° 5, p. 1-15.

- NODELMAN P. (1988). *Words about pictures: the narrative art of children's picture books*. Athens : University of Georgia Press.
- OKA E. & PARIS S. G. (1987). «Patterns of motivation and reading skills in underachieving children». In S. Ceci (dir.), *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities*, Vol. 2. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, p. 115-145.
- OLSON D. R. (1984). «“See! Jumping!” Some oral language antecedents of literacy». In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (dir.), *Awakening to literacy*. Exeter : Heinemann, p. 185-192.
- OLSON D. R. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz.
- OLSON D. R. (2006). «The documentary tradition in mind and society». In D. R. Olson & M. Cole (dir.), *Technology, literacy and the evolutions of society: Implications of the work of Jack Goody*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, p. 289-344.
- PAHL K. (2002). «Ephemera, mess and miscellaneous piles: Texts and practices in families». *Journal of Early Childhood Literacy*, n°2(2), p. 145-165.
- PAHL K. (2008). «Tracing habitus in texts and practices». In A. Luke & J. Albright (dir.), *Pierre Bourdieu and literacy education*. Londres : Routledge, p. 187-208.
- PAHL K. (2012). «“A reason to write”: Exploring writing epistemologies in two contexts». *Pedagogies: An international Journal*, n°7(3), p. 209-228.
- PAHL K. & ROWSELL J. (dir.) (2006). *Travel notes from the new literacy studies: Case studies in practice*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- PAHL K. & ROWSELL J. (2010). *Artifactual Literacies: Every Object Tells a Story*. New York : Teachers College Press.
- PARIS S. G. (2009). «Constrained skills – so what?». In K. M. Leander, D. W. Rowe, D. K. Dickinson, M. K. Hundley, R. T. Jimenez & V. J. Risko (dir.), *59th yearbook of the National Reading Conference*. Oak Creek : National Reading Conference, p. 34-44.
- PARIS S. G., CARPENTER R. D., PARIS A. H. & HAMILTON E. E. (2005). «Spurious and genuine correlates of children's reading comprehension». In S. G. Paris & S.A. Stahl (dir.), *Children's reading comprehension and assessment*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, p. 131-160.
- PARIS S. G. & PARIS A. H. (2006). «The influence of developmental skill trajectories on assessments of children's early reading». In W. Damon, R. Lerner, K. A. Renninger & I.E. Siegel (dir.), *Handbook of child psychology*, Vol. 4. *Child psychology in practice*. Hoboken : Wiley-Blackwell, p. 48-74.
- PAYTON S. (1984). *Developing awareness of print: A young child's first steps towards literacy*. Birmingham : Educational Review.
- PHILLIPS L. M., NORRIS S. P. & MASON J. M. (1996). «Longitudinal effects of early literacy concets on reading achievement: A kindergarten intervention and five-year follow-up». *Journal of Literacy Research*, n°28, p. 173-195.
- PIASTA S. B. & WAGNER R. K. (2010). «Developing early literacy skills: A meat-analysis of alphabet learning and instruction». *Reading Research Quarterly*, n°45(1), p. 8-38.
- PIGEM N., BLICHARSKI T. & STRAYER F. F. (1999). «Diversité des styles de lecture des parents avec leur enfant âgé de 4-5 ans». *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n°1, p. 119-136.
- PLOWMAN L., STEPHEN C. & McPAKE J. (2010). *Growing up with technology: Young children learning in a digital world*. Londres : Routledge.
- PONTECORVO C. & MORANI R. (1996). «Looking for stylistic features in children's composing of stories: Products and processes». In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. B. Resnick (dir.), *Children's early text construction*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, p. 229-258.
- PONTECORVO C. & ZUCCHERMAGLIO C. (1989). «From oral to written language: Preschool children dictating stories». *Journal of Reading Behavior*, n°21, p. 109-126.
- PONTECORVO C. & ZUCCHERMAGLIO C. (1990). «A passage to literacy: Learning in a social context». In Y. Goodman (dir.), *How children construct literacy: Piagetian perspectives*. Newark : International Reading Association, p. 59-98.
- PURCELL-GATES V. (1988). «Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read-to kindergartners and second graders». *Research in the Teaching of English*, n°22, p. 128-160.

- PURCELL-GATES V. (1996). «Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read to kindergartners and second graders». *Research in the Teaching of English*, n°22, p. 128-160.
- PURCELL-GATES V. (1996b). «Stories, coupons, and the T.V. Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge». *Reading Research Quarterly*, n°31(4), p. 406-428.
- PURCELL-GATES V. & DAHL K. (1991). «Low-SES children's success and failure at early literacy learning in skills-based classrooms». *Journal of Reading Behavior*, n° 23, p. 1-34.
- RATHVON N. (2004). *Early reading assessment: A practitioner's handbook*. New York : The Guilford Press.
- RAZ I. S. & BRYANT P. (1990). «Social background, phonological awareness, and children's reading». *British Journal of Developmental Psychology*, n°8, p. 209-225.
- READ C. (1970). *Children's perceptions of the sounds in English: Phonology from three to six*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University (Boston, États-Unis).
- READ C. (1971). «Preschool children's knowledge of English phonology». *Harvard Educational Review*, n°41, p. 1-34.
- READ C. (1973). «Children's judgement of phonetic similarities in relation to English spelling». *Language learning*, n°23, p. 17-38.
- READ C. (1975). *Children's categorizations of speech sounds in English*. NCTE Research Report n° 17. Urbana : National Council of Teachers of English.
- READ C. (1986). *Children's creative spelling*. Londres : Routledge & Kegan Paul.
- ROCHEX J.-Y. (2013). «Pour un usage non-dualiste des concepts vygotskiens, entre questionnements psychologiques et sociologiques». In J.-P. Bernié & M. Brossard (dir.), *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 263-272.
- ROCKWELL E. (2009). «Lahire Bernard. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir». *Revue française de pédagogie*, n° 166, p. 136-138.
- ROSENHOUSE J., FEITELSON D., KITA B. & GOLDSTEIN Z. (1997). «Interactive reading aloud to Israeli first graders: Its contribution to literacy development». *Reading Research Quarterly*, n°32, p. 168-183.
- SAUSSURE F. ([1916] 1987). *Cours de linguistique générale*. Paris : PUF.
- SCARBOROUGH H. S. & DOBRICH W. (1994). «On the efficacy of reading to preschoolers». *Developmental Review*, n° 14, p. 245-302.
- SCHICKEDANZ J. A. (1990). *Adam's righting revolutions: One child's literacy development from infancy through grade one*. Portsmouth : Heinemann.
- SCHWARCZ J. H. (1982). *Ways of the illustrator: Visual communication in children's Literature*. Chicago : American Library Association.
- SCOLLON R. & SCOLLON S. B. K. (1981). «The literate two-year-old: The fictionalization of self». In R. Scollon & S. B. K. Scollon (dir.), *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*. Norwood : Ablex.
- SCOTT C. (1999). «Dual audience in picture books». In S. Beckett (dir.), *Transcending Boundaries: Writing for a dual audience of children and adults*. New York : Garland, p. 99-110.
- SCRIBNER S. & COLE M. (1978). «Unpackaging literacy». *Social Science Information*, n° 17(1), p. 19-40.
- SCRIBNER S. & COLE M. (1981). *The Psychology of literacy*. Cambridge ; Londres : Harvard University Press.
- SÉNÉCHAL M. (2011). «A model of the concurrent and longitudinal relations between home literacy and child outcomes». In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research, Vol. 3*. New York : The Guilford Press, p. 175-188.
- SÉNÉCHAL M., Le FEVRE J., SMITH-CHANT B. L. & COLTON K. (2001). «On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence». *Journal of School Psychology*, n°39, p. 439-460
- SÉNÉCHAL M., Le FEVRE J., THOMAS E. M. & DALEY K. E. (1998). «Differential effects of home

- literacy experiences on the development of oral and written language». *Reading Research Quarterly*, n°33(1), p.96-116.
- SÉNÉCHAL M., OUELLETTE G. & RODNEY D. (2006). «The misunderstood giant: On the predictive rôle of early vocabulary to future reading». In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (dir.), *Handbook of early literacy research, Vol. 2*. New York : The Guilford Press, p. 173-182.
- SÉNÉCHAL M. & YOUNG L. (2008). «The effects of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review». *Review of Educational Research*, n°78, p.880-907.
- SHAPIRO J. (1995). «Home literacy environment and young children's literacy knowledge and behavior». In W. Linek & E. Sturtevant (dir.), *Generations of literacy : Seventeenth yearbook of the College Reading Association*. Harrisonburg : College Reading Association, p.288-300.
- SINCLAIR J. M. & COULTHARD R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Londres : Oxford University Press.
- SIPE L. R. (1998). «How picture books work: a semiotically framed theory of text-picture relationships». *Children's Literature in Education*, n°29, p.97-108.
- SMITH F. (1971). *Understanding reading*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- SNOW C. E. (1983). «Literacy and language: Relationships during the preschool years». *Harvard Educational Review*, n°53, p.165-189.
- SNOW C. E., BARNES W. S., CHANDLER J., HEMPHILL L. & GOODMAN J. F. (1991). *Unfulfilled expectation: Home and school influences on literacy*. Cambridge : Harvard University Press.
- SNOW C. E., BURNS M. S. & GRIFFIN P. (dir.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington : National Academy Press.
- SNOW C. E. & GOLDFIELD B. A. (1983). «Turn the page please: Situation-specific language learning». *Journal of Child Language*, n°10, p.551-570.
- SNOW C. E. & NINIO A. (1986). «The contracts of literacy: What children learn from learning to read books». In W. Teale & E. Sulzby (dir.), *Emergent Literacy: Writing and reading*, Norwood : Ablex, p.116-138.
- STAHL S. A. & HIEBERT E. H. (2005). «The "word factors": A problem for reading comprehension assessments». In S.G. Paris & S.A. Stahl (dir.), *Children's reading comprehension and assessment*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, p.161-186.
- STAHL S. A. & MURRAY B. A. (1994). «Defining phonological awareness and its relationship to early reading». *Journal of Educational Psychology*, n°86, p.221-234.
- STANOVITCH K.E. (1986). «Matthew effects in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy». *Reading Research Quarterly*, n°21, p.360-407.
- STEPHENS J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. Londres : Longman.
- STEPHENS J. (2000). «Modality and space in picture book art: Allen Say's *Emma's Rug*». *CREArTA*, n°1(1), p.44-59.
- STEVENSON H. W. & NEWMAN R. S. (1986). «Long term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading». *Child development*, n°57, p.646-659.
- STORKEL H. L. (2001). «Learning new words: Phonotactic probability in language development». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, n°44, p.1321-1337.
- STORKEL H. L. (2003). «Learning new words II: Phonotactic probability in verb learning». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, n°46, p.1312-1323.
- STREET B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- STREET B. V. (2009). «Ethnography of writing and reading». In D. R. Olson & N. Torrance (dir.), *The Cambridge Handbook of Literacy*. New York : Cambridge University Press, p.329-345.
- SULZBY E. (1982). «Oral and written mode adaptations in stories by kindergarten children». *Journal of Reading Behavior*, n°14, p.51-59.
- SULZBY E. (1985). «Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study». *Reading Research Quarterly*, n°20, p.458-479.
- SULZBY E. (1985b). «Kindergarteners as writers and readers». In M. Farr (dir.), *Advances in writing research. Vol. 1: Children's early writing development*. Norwood : Ablex.

- SULZBY E. (1986). « Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child ». In W. Teale & E. Sulzby (dir.), *Emergent Literacy: Writing and reading*. Norwood : Ablex, p. 50-89.
- SULZBY E. (1989). « Assessment of writing and of children's language while writing ». In L. Morrow & J. Smith (dir.), *The rôle of assessment and measurement in early literacy instruction*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, p. 83-109.
- SULZBY E. (1996). « Roles of oral and written language as children approach conventional literacy ». In C. Pontecarpo, M. Orsolini, B. Burge & L. B. Resnick (dir.), *Children's early text construction*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, p. 25-46.
- TAYLOR D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Exeter : Heinemann Educational.
- TEBEROSKY A. (2002-2003). « La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique : une perspective évolutive ». *Repères*, n°26-27, p. 49-59.
- TEALE W. (1982). « Toward a theory of how children learn to read and write naturally ». *Language Arts*, n°59, p. 555-570.
- TEALE W. (1986). « Home background and young children's literacy development ». In W. Teale & E. Sulzby (dir.), *Emergent Literacy: Writing and reading*. Norwood : Ablex, p. 173-206.
- TEALE W. & MARTINEZ G. M. (1989). « Connecting writing: Fostering emergent literacy in kindergarten children ». In J. A. Mason (dir.), *Reading and writing connections*. Boston : Allyn & Bacon, p. 177-198.
- TEALE W. & SULZBY E. (dir.) (1986). *Emergent Literacy: Writing and reading*. Norwood : Ablex.
- TOLCHINSKY L. (2003). *The cradle of culture, and what children know about writing and numbers before being taught*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- TOLCHINSKY-LANDSMANN L. (1989). « Form and meaning in the development of written representation ». *European Journal of Educational Psychology*, n°3, p. 385-398.
- TRAMONTANA M. G., HOOPER S. & SELZER S. C. (1988). « Research on preschool prediction of later academic achievement: A review ». *Developmental Review*, n°8, p. 89-146.
- TRITES R.S. (1994). « Manifold narratives: metafiction and ideology in picture books ». *Children's Literature Education*, n°25(4), p. 225-242.
- TUNMER W. E., HERRIMAN M.L. & NESDALE A. R. (1988). « Metalinguistic abilities and beginning reading ». *Reading Research Quarterly*, n°23, p. 134-158.
- TYNER K. (dir.) (2010). *Media Literacy: New agendas in communication*. New York : Routledge.
- VELLUTINO F. R., TUNMER W. E., JACCARD J. J. & CHEN R. (2007). « Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development ». *Scientific Studies of Reading*, n°11, p. 3-32.
- VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 11-48.
- VYGOTSKI L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- WASIK B. H. (dir.) (2012). *Handbook of family literacy*. New York : Routledge.
- WASIK B. H. & HINDMAN A. H. (2011). « Identifying critical components of an effective preschool language and literacy coaching intervention ». In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research, Vol. 3*. New York : The Guilford Press, p. 322-336.
- WELLS G. (1982). « Story reading and the development of symbolic skills ». *Australian Journal of Reading*, n°5, p. 142-152.
- WELLS G. (1985). « Preschool literacy-related activities and success in school ». In D. Olson, A. Hildyard & N. Torrance (dir.), *Literacy, language and learning, The nature and consequences of literacy*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 229-255.
- WERTSCH J. V. (1979). « From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory ». *Human Development*, n°22, p. 1-22.
- WHITEHURST J., EPSTEIN J. N., ANGELL A. L., PAYNE A. C., CRONE D. A. & FISCHER J. E. (1994) « Outcomes of an emergent literacy intervention in head Start ». *Journal of Educatio-*

- nal Psychology*, n°86(4), p. 542-555.
- WHITEHURST G. J. & LONIGAN C. J. (1998). « Child development and emergent literacy ». *Child Development*, n°68, p. 848-872.
- WHITEHURST G. J. & LONIGAN C. J. (2001). « Emergent literacy: Development from prereaders to readers ». In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy Research*, Vol. 1. New York : The Guilford Press, p. 11-29.
- WOHLWEND K. (2009). « Damsels in discourse: Girls consuming and producing identity texts through Disney Princess play ». *Reading Research Quarterly*, n°44(1), p. 57-83.
- YADEN D., ROWE D. & MacGILLIVRAY L. (2000). « Emergent literacy: A matter (polyphony) of perspectives ». In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (dir.), *Handbook of reading research*, Vol. 3. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, p. 425-454.